



UNIVERSIDAD  
PRIVADA  
DEL NORTE

# FACULTAD DE CIENCIAS DE LA SALUD

CARRERA DE PSICOLOGÍA

AGRESIVIDAD PREMEDITADA E IMPULSIVA Y  
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ALUMNOS  
DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA ESTATAL DE TRUJILLO

Tesis para optar el título profesional de:

**Licenciada en Psicología**

**Autora:**

Karla Patricia Raffo Chalan

**Asesor:**

Dr. Carlos Borrego Rosas

Trujillo - Perú

2016

## APROBACIÓN DE LA TESIS

El Dr. Carlos Borrego Rosas y los miembros del jurado evaluador asignados,  
**APRUEBAN** la tesis desarrollada por la Bachiller **Karla Patricia Raffo Chalan**,  
denominada:

“AGRESIVIDAD PREMEDITADA E IMPULSIVA Y  
ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO EN ALUMNOS  
DEL NIVEL SECUNDARIO DE UNA INSTITUCIÓN  
EDUCATIVA ESTATAL DE TRUJILLO.”

---

Dr. Carlos Borrego Rosas  
**ASESOR**

---

Dra. Karla Azabache Alvarado  
**JURADO**

---

Mg. Lorena Frías Saavedra  
**JURADO**

---

Mg. Paulo Florián Arana  
**JURADO**

## DEDICATORIA

A Dios.

Por iluminar cada paso  
trazado en vida  
académica, personal y  
profesional.

A mis padres.

Por contribuir y apoyar  
incondicionalmente, en  
cada objetivo y meta en  
el transcurso de mi vida.

## AGRADECIMIENTO

A mi asesor, la Dr. Carlos  
Borrego Rosas, por  
ayudarme en sus  
conocimientos  
brindados para la  
realización del presente  
estudio.

A los Directores y tutores  
de la Institución  
Educativa de Trujillo,  
quienes brindaron su  
valiosa colaboración,  
para la ejecución de la  
evaluación para fines de  
la presente  
investigación.

A los alumnos del nivel  
secundario de la  
Institución Educativa por  
su colaboración y  
tiempo en el llenado de  
las pruebas.

La autora

---

## ÍNDICE DE CONTENIDOS

APROBACIÓN DE LA TESIS	ii
DEDICATORIA	iii
AGRADECIMIENTO	iv
ÍNDICE DE CONTENIDOS	v
ÍNDICE DE TABLAS	vii
ÍNDICE DE GRÁFICOS	ix
RESUMEN	xi
ABSTRACT	xii
CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN	13
1.1. Realidad problemática	13
1.2. Formulación del problema	16
1.3. Justificación	16
1.4. Limitaciones	17
1.5. Objetivos	18
1.5.1. Objetivo General	18
1.5.2. Objetivos Específicos	18
CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO	19
2.1. Antecedentes	19
2.2. Bases Teóricas	23
2.3. Definición de términos básicos	51
CAPÍTULO 3. HIPÓTESIS	52
3.1. Formulación de la hipótesis	52
3.2. Operacionalización de variable	53
CAPÍTULO 4. MATERIAL Y MÉTODOS	54
4.1. Tipo de diseño de investigación	54
4.2. Material	55

---

4.2.1. Unidad de estudio	55
4.2.2. Población	55
4.2.3. Muestra	57
4.3. Métodos	62
4.3.1. Técnicas de recolección de datos y análisis de datos	62
4.3.2. Procedimientos	69
CAPÍTULO 5. DESARROLLO	71
CAPÍTULO 6. RESULTADOS	72
CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN	97
CONCLUSIONES	102
RECOMENDACIONES	103
REFERENCIAS	104
ANEXOS	113

## ÍNDICE DE TABLAS

<b>Tabla n° 1.</b> Distribución de la población de alumnos de una institución educativa estatal de varones del distrito de Trujillo.	56
<b>Tabla n° 2:</b> Tabla de los alumnos evaluados por grado y edad.	58
<b>Tabla n° 3:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por grado.	60
<b>Tabla n° 4:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por edad.	61
<b>Tabla n°5:</b> Nivel de agresividad premeditada e impulsiva en alumnos de una institución educativa estatal de varones del distrito de Trujillo.	72
<b>Tabla n° 6:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por estilo de Afrontamiento, Dirigido a la Resolución de Problemas.	73
<b>Tabla n° 7:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Buscando diversiones	74
<b>Tabla n° 8:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Esforzarse y tener éxito.	75
<b>Tabla n° 9:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Distracción Física.	76
<b>Tabla n° 10:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Fijarse en lo positivo.	77
<b>Tabla n° 11:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Concentrarse en resolver el problema.	78
<b>Tabla n° 12:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por estilo de Afrontamiento, En relación con los demás.	79
<b>Tabla n° 13:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Buscar apoyo espiritual.	81
<b>Tabla n° 14:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Invertir en amigos íntimos.	82
<b>Tabla n° 15:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Buscar ayuda profesional.	83
<b>Tabla n° 16:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Buscar apoyo social.	84
<b>Tabla n° 17:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Buscar pertenencia.	85

<b>Tabla n° 18:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Acción Social.	86
<b>Tabla n° 19:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por estilo de Afrontamiento, Improductivo.	87
<b>Tabla n° 20:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Autoinculparse.	89
<b>Tabla n° 21:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Hacerse ilusiones.	90
<b>Tabla n° 22:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de Ignorar el problema.	91
<b>Tabla n° 23:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de No afrontándolo.	92
<b>Tabla n° 24:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia Preocuparse.	93
<b>Tabla n° 25:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia Reservarlo para sí mismo	94
<b>Tabla n° 26:</b> Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia Reducir la Tensión.	95
<b>Tabla n° 27:</b> Tabla de correlación entre las estrategias de afrontamiento y la agresividad premeditada e impulsiva de los alumnos evaluados del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo	96



## ÍNDICE DE GRÁFICAS

<b>Gráfico n° 1:</b> Frecuencias por grado y edad.	59
<b>Gráfico n° 2:</b> Porcentajes de los alumnos evaluados por grado.	60
<b>Gráfico n° 3:</b> Edad de los alumnos evaluados.	61
<b>Gráfico n° 4:</b> Porcentaje de nivel de agresividad premeditada con el nivel de agresividad impulsiva.	72
<b>Gráfico n° 5:</b> Porcentajes de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema.	73
<b>Gráfico n° 6:</b> Porcentajes de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema, buscando diversiones.	74
<b>Gráfico n° 7:</b> Porcentajes de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema, esforzándose y teniendo éxito.	75
<b>Gráfico n° 8:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema mediante una distracción física.	76
<b>Gráfico n° 9:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema fijándose en lo positivo.	77
<b>Gráfico n° 10:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema concentrándose.	78
<b>Gráfico n° 11:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema en relación con los demás.	80
<b>Gráfico n° 12:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema buscando apoyo espiritual.	81
<b>Gráfico n° 13:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema invirtiendo en amigos íntimos.	82
<b>Gráfico n° 14:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema buscando ayuda profesional.	83
<b>Gráfico n° 15:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema buscando apoyo social.	84
<b>Gráfico n° 16:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema buscando sentirse parte de un grupo.	85
<b>Gráfico n° 17:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema mediante una acción social.	86

<b>Gráfico n° 18:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema mediante formas no productivas.	88
<b>Gráfico n° 19:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema autoinculpándose.	89
<b>Gráfico n° 20:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema haciéndose ilusiones.	90
<b>Gráfico n° 21:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema ignorándolo.	91
<b>Gráfico n° 22:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema no afrontándolo.	92
<b>Gráfico n° 23:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema preocupándose.	93
<b>Gráfico n° 24:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema reservándolo para sí mismo.	94
<b>Gráfico n° 25:</b> Porcentaje de los alumnos evaluados por grado que buscan resolver el problema reduciendo la tensión.	95

## RESUMEN

La investigación tuvo como objetivo general determinar la relación entre la agresividad premeditada e impulsiva y las estrategias de afrontamiento en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo. Con un diseño descriptivo correlacional; la muestra fue de 445 alumnos varones entre los 12 y 17 años. Se empleó el Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes (CAPI-A) y la Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS). Entre los hallazgos relevantes, se encontró una correlación directa, de grado débil y altamente significativa ( $p < ,01$ ) entre la agresividad premeditada y los estilos hacerse ilusiones y falta de afrontamiento; asimismo entre la agresividad impulsiva con los estilos invertir en amigos íntimos y acción social.

**Palabras Claves:** agresividad, afrontamiento, alumnos

## ABSTRACT

The investigation had as general aim determine the relation between the premeditated and impulsive aggressiveness and the strategies of confrontation in the pupils of the secondary level of an educational state institution of Trujillo. With a descriptive design correlational; the sample consisted of 445 male students between 12 and 17 years. There was used the Questionnaire of premeditated and impulsive aggressiveness in teenagers (CAPTAIN TO) and the Scale of confrontation for teenagers (ACS). Between the relevant findings, one found a direct correlation, of weak degree and highly significant ( $p < .01$ ) between the premeditated aggressiveness and the styles illusions and lack of confrontation to be done; likewise between the impulsive aggressiveness with the styles to invest in close friends and social action.

**Keywords:** aggression, coping, student

## **CAPÍTULO 1. INTRODUCCIÓN**

### **1.1. REALIDAD PROBLEMÁTICA**

A raíz de los cambios culturales durante el siglo XXI y de las características propias de la sociedad contemporánea, han surgido cuestionamientos de valores, apatía, desesperanza, variedad de adicciones, auto y heteroagresión, idealizaciones narcisistas que sustituyen las ideas culturales, dificultad para marcar límites u objetivos, transgresión de valores éticos y culturales como modelo a imitar, entre otras manifestaciones (Belfort, 2005).

Se considera que dichas manifestaciones predisponen a la expresión de rasgos desadaptativos en la personalidad de niños y adolescentes que crecen en este medio, generando un patrón general de inestabilidad en las relaciones interpersonales, en la auto-imagen y en la afectividad en diversos contextos; se le suma a esto, las fallas en el proceso de separación/individuación e inadecuación de roles y vínculos familiares (Belfort, 2005).

Ahora bien, uno de factores que incitan a la desadaptación en adolescentes es el inadecuado manejo de la agresividad. Ante ello Kassinove y Tafrate (2005), mencionan que la agresividad harían hincapié a un estado emocional asociado a ciertas distorsiones cognitivas, conductas verbales y motrices y a determinadas pautas de activación física. Esto hace referencia a un conjunto de patrones de actividad que pueden manifestarse con una intensidad variable desde la agresión física hasta los gestos y manifestaciones verbales que aparecen bajo la etiqueta de agresión verbal.

Sin duda, la agresividad de los adolescentes es uno de los temas que más preocupa a padres y educadores, ya que en los últimos tiempos se observa un aumento alarmante de su presencia en las conductas de esta población.

En América Latina, Abramovay y Rúa (2002), realizaron una investigación en Brasil, acerca de la agresividad, donde se encontró que el 30% de los estudiantes de colegios públicos han recibido agresión física; asimismo, en Chile, García y Madriaza (2005), ejecutaron un estudio, el cual es considerado como la primera experiencia cuantitativa, que explora directamente el tema de la agresividad escolar, en donde se aplicó una encuesta realizada por el Ministerio del Interior, en la cual detalló que el 26,3% de los encuestados reconoce haber sido agredido en el último año, en comparación con un 45,2%.

En el Perú, Romani, Gutiérrez y Lama (2009), encuentran que la prevalencia de agresividad escolar en adolescentes peruanos es elevada, similar a lo reportado en otros países sudamericanos y mucho mayor a la reportada en Europa y Estados Unidos (Wang, Iannottir, Nansel, 2009). El perfil del escolar agresor es el ser varón de 14 a 16 años (Romani, et al., 2009). Lo mencionado, indica que este fenómeno por su alta prevalencia, es un problema creciente de salud mental, que necesita un abordaje integral y multidisciplinario para reducir la frecuencia, impacto y gravedad de las perpetraciones de agresión escolar.

En el departamento de La Libertad, según lo menciona el Instituto Nacional de Estadística e Informática (INEI, 2009), el comportamiento agresivo se da en alrededor del 33.35% de los adolescentes entre 12 y 17 años de edad, donde la mayor incidencia se presenta en el sexo masculino, sumado a esto problemas de socialización y bajo rendimiento escolar. Por otro lado, también estos adolescentes tienen problemas de conducta en sus casas llevando este comportamiento a las escuelas.

Ante lo mencionado, las consecuencias negativas del comportamiento agresivo, son reguladas por un proceso denominado afrontamiento (Samper, Tur, Mestre & Cortés, 2008). Ante ello, se hace hincapié que, aunque la mayoría de los esfuerzos en la definición e investigación se han llevado a cabo en poblaciones adultas, ha habido un incremento de estudios sobre este tema con niños y adolescentes teniendo como base el hecho que muchas conductas de

riesgo responden a la incapacidad de algunos adolescentes para afrontar sus preocupaciones (Solís & Vidal, 2006).

De la misma manera, la forma en que se perciben los eventos como estresantes es regulada por el afrontamiento, en el cual participan recursos afectivos, cognitivos y psicosociales del individuo, actuando como moderador en el surgimiento de malestar emocional o físico. Los estilos de afrontamiento son aquellas predisposiciones personales para hacer frente a diversas situaciones y son los que determinarán el uso de ciertas estrategias de afrontamiento, así como su estabilidad temporal y situacional. Por su parte, las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos y específicos que se utilizan en cada contexto y pueden ser cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes (Solís & Vidal, 2006).

Arnett (1999), señala que muchas conductas de riesgo como el consumo de drogas y alcohol, promiscuidad sexual, violencia y alteraciones en la alimentación responden a la incapacidad de algunos adolescentes para afrontar sus preocupaciones, o bien, como una forma no adecuada de afrontarlos. En una investigación realizada por Barcelata y García (2006) en adolescentes mexicanos, se halló que las estrategias más usadas por los adolescentes, son de evitación, realizando conductas que se alejan de la solución de sus problemas, buscando en algunos casos apoyo fuera de su familia, lo cual los hace proclive al desarrollo de conductas de riesgo como adicciones, comportamiento antisocial, entre otros.

Martínez y Morote (2001), en su estudio sobre las preocupaciones y estilos de afrontamiento en adolescentes limeños, encontraron que la estrategia más usada por el grupo en general es la de Preocuparse, seguida por Esforzarse y tener éxito y Concentrarse en resolver el problema, que son las más efectivas.

Acerca sobre las investigaciones encontradas de diferentes contextos en relación a las variables expuestas agresividad y afrontamiento, Samper et al.

---

(2008), confirman diferencias estadísticamente significativas en los comportamientos agresivos y en los recursos de afrontamiento evaluados en función del sexo, el país de nacimiento y el tipo de centro según alberguen mayor número de alumnos procedentes de otros países.

Finalmente, ante los índices de agresividad en los adolescentes hallados en estudios previos internacionales y estadísticas en el Perú, es necesario encontrar resultados en una población específica de la localidad pero en relación a alternativas que los mismos adolescentes pueden utilizar para contrarrestar la variable agresividad; dichas alternativas están vinculadas a las estrategias de afrontamiento.

## **1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

Se hace alusión a lo antes mencionado, resulta importante enfatizar la difícil situación que se atraviesa durante la adolescencia, con los cambios y conflictos que implica esta etapa de la vida.

Por ello, la presente investigación tuvo como pregunta de investigación: ¿Cuál es la relación entre la agresividad premeditada e impulsiva y las estrategias de afrontamiento en alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo?

## **1.3. JUSTIFICACIÓN**

Siendo así, lo mencionado, se justificó en lo siguiente: A nivel teórico, la investigación fue relevante puesto que la relación que se obtuvo acerca de las variables, pudo servir para revisar e incorporar información teórica sobre el área psicosocial del adolescente, ya que el estudio de estas variables comprometen la salud física y mental, y rendimiento académico en esta etapa de vida.

Asimismo, a nivel social, fue de suma importancia para los profesionales de la salud mental especialmente del área educativa, ya que los resultados del



presente estudio complementan su apertura a una evaluación y diagnóstico global con respecto a adolescentes de instituciones educativas estatales.

También, a nivel práctico, los resultados de esta investigación constituyen puntos de interés en los profesionales de salud, que motivados en la problemática, utilizarán dicha información como plataforma para la creación de programas y/o actividades en relación a los desenlaces más significativos hallados en las variables.

Además, a nivel metodológico, sirve como antecedente a futuras investigaciones de tipo correlacional, con la finalidad de conocer la relación entre las variables mencionadas, no obstante, ofreció la posibilidad de mostrar con precisión el fenómeno y/o problemática específica en torno a la agresividad y afrontamiento. Además, en lo concerniente a la variable agresividad, se tuvo un instrumento válido, confiable y con baremos aplicado a la realidad local.

#### **1.4. LIMITACIONES**

La validez externa, la cual llevó a la generalización de los resultados, siendo así, con respecto al instrumento del CAPI-A, no se pudo dar la ampliación de los resultados, ya que se tomó como base la versión original española, por lo cual no se puede atribuir las características encontradas a los adolescentes peruanos.

Así mismo en cuanto a la validez interna, la cual tuvo como limitación el factor de tiempo de aplicación de los instrumentos de evaluación. Al ser la sesión larga los sujetos pueden tener hambre, estar cansados, etc, Así como la maduración del sujeto. Cualquiera de estos cambios pudo tener un profundo efecto en la habilidad del estudiante para responder con veracidad. Como menciona Andreu (2010), la validez interna del instrumento pudo ser afectada por la edad. A diferencia del cuestionario ACS (Frydenberg & Lewis, 1997) en

el estudio original, el autor creyó conveniente separar los resultados según las instituciones privadas y estatales.

## **1.5. OBJETIVOS**

### **1.5.1. Objetivo General.**

- Determinar la relación entre la agresividad premeditada e impulsiva y las estrategias de afrontamiento en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

### **1.5.2. Objetivos Específicos.**

- Identificar los niveles de la agresividad premeditada e impulsiva, en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.
- Identificar las frecuencias de utilización de las estrategias de afrontamiento en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa n estatal de Trujillo.
- Determinar la relación entre la agresividad premeditada con las estrategias de afrontamiento (Buscar apoyo social, Concentrarse en resolver el problema, Esforzarse y tener éxito, Preocuparse, Invertir en amigos íntimos, Buscar pertenencia, Hacerse ilusiones, Falta de afrontamiento, Reducción de la tensión, Acción social, ignorar el problema, Autoinculparse, Reservarlo para sí, Buscar apoyo espiritual, Fijarse en lo positivo, Buscar ayuda profesional, Buscar diversiones relajantes, Distracción física) en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.
- Determinar la relación entre la agresividad impulsiva con las estrategias de afrontamiento (Buscar apoyo social, Concentrarse en resolver el problema, Esforzarse y tener éxito, Preocuparse, Invertir en amigos íntimos, Buscar pertenencia, Hacerse ilusiones, Falta de afrontamiento, Reducción de la tensión, Acción social, ignorar el problema, Autoinculparse, Reservarlo para sí, Buscar apoyo espiritual, Fijarse en lo positivo, Buscar ayuda profesional,

Buscar diversiones relajantes, Distracción física) en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

## CAPÍTULO 2. MARCO TEÓRICO

### 2.1 Antecedentes.

Pardo y Bustamante (2005), realizaron un estudio con la finalidad de determinar las diferencias en memoria, afrontamiento y agresividad entre mujeres futbolistas, no futbolistas y hombres. Para ello, se obtuvo 3 muestras de sujetos (25 hombres, 29 mujeres y 24 mujeres futbolistas) de edades comprendidas entre 16 y 26 años, de la Comunidad Valenciana y de la Comunidad de Aragón. Se midieron tres variables en las que, en estudios anteriores, se han encontrado diferencias de género. Estas son la memoria de trabajo, los estilos de afrontamiento y la agresividad. Éstas fueron obtenidas mediante los tests Escala de Inteligencia de Wechsler para Adultos (WAIS-III), Adolescent Coping Scale (ACS) y Aggression Questionnaire (AQ), respectivamente. Las diferencias predichas entre mujer y mujer futbolista se han encontrado únicamente en Memoria de Trabajo, no difiriendo éstas últimas de los hombres y una vez controlado el efecto de la edad. Además, se han replicado las diferencias de género en agresividad de tipo física y en los estilos de afrontamiento "buscar apoyo social" e "invertir en amigos íntimos". A modo exploratorio se han encontrado nuevas diferencias significativas de género, en los estilos de afrontamiento "fijarse en lo positivo" y "buscar ayuda profesional" utilizando técnicas de comparación a posteriori.

Samper, Tur, Mestre y Cortés (2008), ejecutaron una investigación, cuyo objetivo fue analizar la conducta agresiva, los procesos implicados y los mecanismos de afrontamiento en una muestra de 1557 adolescentes entre 12 y 15 años, de Primer Ciclo de Enseñanza Secundaria Obligatoria de centros públicos y concertados de la Comunidad Valenciana, que completaron los

instrumentos el Índice de Empatía para Niños y Adolescentes, la Escala de Conducta Prosocial, la Escala de Inestabilidad Emocional, la Escala de Agresividad Física y Verbal, y la Escala de Afrontamiento para Adolescentes. Los resultados confirman diferencias estadísticamente significativas en los comportamientos agresivos y en los recursos de afrontamiento evaluados en función del sexo, el país de nacimiento y el tipo de centro según alberguen mayor número de alumnos procedentes de otros países como Alemania, Dinamarca, Escocia, Irlanda, Inglaterra, Francia, Italia, Portugal. Asimismo, estos últimos países, frente a los chicos y chicas procedentes de países de América y de Europa del Este han aparecido como menos inestables emocionalmente ( $F_{5,1335} = 3,361, p < 0,01$ ) y menos agresivos ( $F_{5,1335} = 2,850, p < 0,05$ ).

Mestre, Samper, Tur, Richaud y Mesurado (2012), desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento y las emociones para determinar en qué medida son procesos relacionados con la conducta agresiva. Se tuvo una muestra de 1.557 niños y niñas, con un rango de edad entre 12 y 15 años, escolarizados en primer ciclo de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en 36 Centros escolares de la Comunidad Valenciana, seleccionados aleatoriamente. Los resultados indicaron claras diferencias entre los participantes con alta y baja agresividad y los mecanismos de afrontamiento que utilizan, los adolescentes más agresivos utilizan en mayor medida un afrontamiento improductivo, mientras que los menos agresivos aplican estrategias más centradas en la resolución del problema. Asimismo, se halló que en todos los modelos de ecuaciones estructurales, el efecto directo de la inestabilidad emocional y la empatía sobre la agresividad es significativa, siempre positivo en el primer caso pero negativo en el segundo. Además, se encontró que la empatía favorece el afrontamiento centrado en la resolución del problema, mientras que la inestabilidad emocional se relaciona positivamente con el afrontamiento improductivo y este con la agresividad.

Hernández (2013), realizó una investigación titulada afrontamiento y agresividad en estudiantes universitarios universidad de los Andes. Mérida – Venezuela. Se ejecutó una investigación de campo, descriptiva y transversal. La información se obtuvo de la aplicación de los Cuestionarios: Inventario de Estrategias de Afrontamiento (CSI) y el Cuestionario de Agresión Humana (AQ-R). Mediante un método de muestreo estratificado, considerando tres periodos de la carrera como los estratos: inicial, medio y final, en una muestra de 319 estudiantes: 262 regulares y 57 repetidores, edades entre 17 y 38 años. El 82,76 % del género femenino y 17,24% masculino. Los resultados mostraron que los estudiantes repetidores presentan mayor afrontamiento pasivo del estrés, autocrítica y retirada social con respecto a los estudiantes regulares. Así también, la hostilidad se presentan en mayor medida en los estudiantes repetidores con respecto a los regulares con una  $p= 0,009$  de significancia. Se concluye que el afrontamiento pasivo está relacionado positivamente con la agresión. Los resultados de este estudio podrán generar estrategias de intervención y prevención en los comportamientos agresivos de los estudiantes.

Montoya (2013), realizó una investigación cuyo objetivo fue determinar la relación entre la agresividad premeditada e impulsiva con el acoso escolar en adolescentes de educación secundaria de la institución educativa parroquial Santa Juna de Lestomac y la institución educativa particular San Pedro del distrito de Chepén, la población objetivo fue de 256 alumnos quedando la muestra de 154 alumnos entre los 12 y 17 años. La investigación fue no experimental trasversal con un diseño descriptivo – correlacional, los instrumentos utilizados fueron el cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes y el instrumento para la evaluación del bullying. Los resultados señalaron que existe correlación directa de grado moderado y altamente significativo ( $p<,01$ ) entre la escala de agresividad premeditada y los factores de intimidación, victimización, solución moral, constatación del maltrato, identificación de los participantes del bullying, vulnerabilidad escolar ante el abuso y acoso escolar total, e incluso se halló una correlación directa de grado débil y significativo ( $p<,05$ ) entre las escalas de agresividad premeditada

y el factor red social; por otro lado, en el segundo indicador se encontró una correlación directa de grado débil y altamente significativa ( $p < ,01$ ) entre la escala de agresividad impulsiva con los factores del Bullying.

Urteaga (2014), ejecutó un estudio que tuvo como objetivo conocer la relación entre las estrategias de afrontamiento y las conductas antisociales y delictivas en adolescentes de la institución educativa José Andrés Razuri. La muestra estuvo constituida por un total de 168 alumnos de cuarto y quinto grado de ambos sexos, con edades que oscilaban entre 14 y 16 años. Para alcanzar dicho fin se aplicó la Escala de Estrategias de Afrontamiento ante el estrés (ACS) y el Cuestionario de Conductas Antisociales y Delictivas (A-D). Encontrándose evidencia estadística de una relación entre las estrategias de afrontamiento y las conductas antisociales y delictivas, en los alumnos referidos en la muestra. De este modo se encontró una correlación directa de grado medio y altamente significativa ( $p < ,01$ ) entre la estrategia de ignorar el problema y las conductas antisociales. Asimismo correlaciones inversas, con un grado de asociación medio y altamente significativo ( $p < ,01$ ) entre la estrategia de concentrarse en resolver problemas con las conductas antisociales, y entre la estrategia de esforzarse y tener éxito y las conductas delictivas. También se pudo encontrar correlaciones inversas, de grado débil y significativa ( $p < ,05$ ) entre la estrategia esforzarse y tener éxito, fijarse en positivo y buscar ayuda profesional con las conductas antisociales.

## **2.2 Bases Teóricas**

### **2.2.1 Agresividad**

En los últimos años se ha producido un incremento de violencia y agresiones en diferentes contextos. La agresividad ha aumentado en el ámbito familiar y escolar, y en dichas conductas están asumiendo un protagonismo creciente los adolescentes. Por lo mencionado, el constructo teórico de la agresividad estará basado especialmente en Andreu y su modelo integrador (enfoque cognitivo, conductual y social).

#### **2.2.1.1 Definiciones**

Para Buss (1961), la agresividad es una respuesta consistente en proporcionar un estímulo nocivo a otro organismo.

Otro autor como Bandura (1973), menciona que la conducta agresiva, se considera como defensa de los derechos personales y expresión de los pensamientos, sentimientos y opiniones de una manera inapropiada e impositiva y que transgrede los derechos de otras personas.

Por lo tanto, ante las definiciones mencionadas, se tiene que la agresividad hace referencia a un conjunto de procesos emocionales y cognitivos que motivan intencionalmente al individuo a hacer daño a otra persona, a su entorno o sí mismo. La expresión de la agresividad puede ser física (cuando se busca hacer daño físico a la otra persona), verbal (cuando se quiere herir mediante las palabras) o relacional (cuando se busca dañar las relaciones que tiene la otra persona, su estatus o su reputación social) (Andreu, 2010).

#### **2.2.1.2 Formas de expresión de la agresividad**

Asimismo, la agresividad presenta diferentes formas o modos de expresión. Esto es relevante no solo para su evaluación sino también para su

investigación etiológica, ya que numerosos estudios han mostrado consistentemente que algunos factores etiológicos y de riesgo predicen diferencialmente las distintas formas de expresión de la agresividad (Parrott & Giancola, 2007). A continuación se presentan cada una de las dimensiones o formas en las que la agresividad se puede expresar socialmente:

- Agresividad física: es la respuesta motriz que implica una acción física con el propósito de herir o hacer daño a otra persona o a veces, destruir la propiedad. Es por eso que, el propósito constituye un elemento central de la definición, dado que no se incluye en la misma los daños ocasionados por las acciones no intencionadas de otras personas (Serrano, 1996).
- Agresividad psicológica: es el medio a través de la cual se produce la agresividad psicológica es el lenguaje. Chillar, gritar o insultar intencionalmente a otra persona son ejemplos de agresividad psicológica verbal (Serrano, 1996).
- Agresividad Activa: implica un compromiso activo del agresor a la hora de dañar a la víctima. Además, la mayor parte de los actos agresivos, tanto directos como indirectos, son activos (Buss, 1961).
- Agresividad Pasiva: se caracteriza por una falta de atención a la hora de responder activamente a lo que causa el daño. Asimismo, los actos de agresión pasiva son típicamente directos (Buss, 1961).
- Agresividad Directa: ya sea en forma de acto violento físico (patadas, empujones, etc) como verbal (insultos, palabrotas, etc) (Arroyo, 2008).
- Agresividad Indirecta: consiste cuando el sujeto desplaza su ira y/o enojo hacia los objetos y también lo expresa a través de gesticulaciones o expresiones faciales (Arroyo, 2008).



### 2.2.1.3 Agresividad impulsiva y agresión premeditada

Además de la forma en que se expresa, la agresividad puede ser diferenciada en cuanto a sus funciones o motivaciones internas. Esta conceptualización, basada en los modelos teóricos del procesamiento de la información social, en la teoría neo asociacionista de Berkowitz y del aprendizaje socio-cognitivo de Bandura, plantea la distinción funcional entre dos tipos de agresividad: impulsiva y premeditada (Andreu, 2010).

– Agresividad impulsiva:

La agresión impulsiva no es premeditada, y se define como una reacción desproporcionada ante cualquier provocación, real o percibida como tal. Algunos pacientes han referido experimentar cambios afectivos justo antes del estallido de ira (estrés, cambios de humor, etc.) (Virkkunen, Goldman, Nielsen&Linnoila, 1995).

Este tipo de agresividad hace referencia a una respuesta no planificada, derivada fundamentalmente de la ira y basada en la motivación de dañar a la víctima como resultado de una provocación percibida. Dado que su objetivo principal es ocasionar daño y que se acompaña de activación emocional desagradable, se le denominado frecuentemente como agresión emocional reactiva u hostil. Sencillamente la persona “estalla” como resultado de una cadena formada por sus actitudes y emociones, unidas al fuerte deseo de dañar a la víctima (Virkkunen, et al., 1995).

Esta agresividad estaría asociada a la ira, miedo, irritabilidad, hostilidad y provocación percibida, ya sea real o imaginaria, así como a déficits en el procesamiento de la información social y problemas de internalización tales como ansiedad, depresión y somatización (Merk, Orobio, Koops&Matthys (2005). Se manifiesta típicamente con expresiones faciales hostiles y un fuerte afecto negativo con hiperactividad simpática. También suele estar asociada a

una menor inteligencia emocional, menores habilidades sociales y un funcionamiento anómalo en el procesamiento de la información social (Andreu, 2009).

La agresividad impulsiva aparece de forma característica en trastornos por comportamiento disruptivo, tales como el trastorno negativista – desafiante y la hiperactividad; además de ser definitoria para comprender las relaciones entre agresividad, hostilidad e ira en el denominado síndrome AHÍ (Andreu, Peña & Ramírez, 2009). Los actos de agresividad impulsiva son también característicos del trastorno explosivo – intermitente y se observa a menudo en trastornos de la personalidad de tipo límite y antisocial (Tedeschi & Felson, 2004).

Asimismo, Andreu (2009) menciona que los profesionales deben ser especialmente precavidos a la hora de evaluar la agresividad impulsiva cuando se trabaja con adolescentes que tengan un largo historial de agresiones con elevados niveles de ira y hostilidad.

En un estudio reciente la Organización Mundial de la Salud (OMS, 2002), estimó que 1 430 000 individuos al año en todo el mundo, fallecieron a causa de la violencia autoinfligida o interpersonal (excluyendo los conflictos armados), con una cifra incluso mucho más elevada de víctimas no mortales, siendo la mayoría de los episodios de esta violencia actos no planificados que reflejan claramente agresividad impulsiva.

En el proceso psicológico *reactivo*, el agresor considera que el atacante es el responsable de su dolor, que éste ha sido deliberado e injustificado y que, inmediatamente, hay que reducir, castigar o eliminar tal ofensa. Odio, ira, frustración e irritación son términos que reflejan los complejos procesos cognitivos y emocionales que nos conducen a la agresión reactiva que acaba en forma de venganza ante la ofensa recibida. Como una tormenta que ensombrece nuestro funcionamiento normal, ante la amenaza, la reacción

emocional candente nos conduce al odio, a la reacción violenta sin contemplar el daño que podemos provocar y sus consecuencias, anulando, en otras palabras, nuestra capacidad de empatía (Dodge, Coie, Petit, & Price, 1990).

- Agresividad premeditada:

La agresividad premeditada se ha definido como un medio instrumentalizado dirigido a la obtención de un objetivo diferente a dañar a la víctima. Por lo tanto, esta agresividad, además de causar daño, tiene otros objetivos por lo que constituye un esfuerzo para la coacción o la defensa del propio poder, dominio o estatus social (Berkowitz, 1996). Es proactiva más que reactiva ya que su meta principal no sería dañar a la víctima sino lograr alguna otra meta con un objetivo claro, como ser elogiado por otros, conseguir fama o hacerse el "duro".

Este tipo de agresividad surge de forma planificada y puede incluso estar justificada y ser tolerada ampliamente por la sociedad (Siever, 2008). Es una respuesta en un momento determinado y surge de forma consciente, deliberada y sopesada. Constituye una estrategia que el agresor pone en marcha para resolver un conflicto con otra persona o para obtener algún beneficio, ganancia o fin (poder, estatus, dinero, satisfacción). Consecuentemente, es planificada y no requiere ni provocación, ni enojo y está frecuentemente influida por procesos de aprendizaje social y reforzamiento positivo (Bandura, 1973 citado por Papalia, et al., 2005). Este tipo de agresividad también se ha denominado proactivo, instrumental o depredador (Barratt & Felthous, 2003). En contraste con la agresividad impulsiva, las funciones ejecutivas centrales están conservadas y las respuestas emocionales son similares a los individuos no agresivos, sin que se dé una respuesta de hiperactivación del sistema nervioso autónomo (Andreu, 2009).

La agresividad premeditada se ha ejemplificado prototípicamente con la psicopatía (Blair, 2004). Mientras la agresión impulsiva presentaría características pertenecientes a los trastornos límite y esquizotípico de

personalidad, por la impulsividad y la presencia de déficits en el procesamiento de la información social, la agresividad premeditada estaría representada en el trastorno psicopático en el que hacen acto de presencia la manipulación, la falta de empatía, la búsqueda de sensaciones y la frialdad emocional. Los altos niveles de agresividad predeterminada predispondrían claramente a la violencia durante el desarrollo por lo que está fuertemente asociada a la delincuencia juvenil y a la conducta antisocial. El bullying o acoso escolar sería otro ejemplo de agresividad premeditada y no es sorprendente, por tanto, que aquellos adolescentes que cometen este tipo de abusos presenten también otros tipos de conductas antisociales muy instrumentalizadas (Vitaro, Brendgen & Tremblay, 2002).

Ambos tipos de agresividad son funcionalmente diferentes y existe suficiente evidencia de que reflejan dos tipos distintos de poblaciones de adolescentes agresivos, se ha de tener en cuenta que la agresividad premeditada e impulsiva no son mutuamente excluyentes. Algunos adolescentes muestran de forma muy predominante un tipo de agresividad en concreto pero otros, sin embargo, pueden presentar ambos tipos de agresividad. Precisamente es frecuente encontrar más grupos de adolescentes con ambos tipos de agresividad que con un solo tipo predominante (Vallés & Hilterman, 2006). No obstante, el hecho de que un adolescente presente mayores características de un tipo u otro dependerá en última instancia del tipo de población a la que pertenezca el menor (comunitaria, clínica o judicial), edad y características psicopatológicas asociadas (Andreu, Peña & Ramírez, 2009).

#### **2.2.1.4 Modelo Integrador de la agresividad impulsiva y premeditada de Andreu**

Andreu (2009), postula un modelo integrador de la agresividad que contextualice tanto los factores sociocognitivos, afectivos y conductuales como contextuales o situacionales. En la propuesta teórica integradora que se

presenta en este trabajo, la agresión es conceptualizada, en primer lugar, como una respuesta (conducta) mediada por diferentes procesos emocionales, cognitivos, de auto-regulación e inhibición/desinhibición; mientras que la agresividad sería comprendida como un constructo que denota un complejo proceso psicobiológico que, de forma directa o indirecta, tiene por objetivo producir un daño, físico o verbal, que pone en peligro, activa o pasivamente, la vida y supervivencia de otro individuo (lesiones, muerte, daños psicológico y privaciones); así como su bienestar e integridad (reputación, dignidad, indefensión, autoestima y seguridad).

En segundo lugar, este modelo parte de que la agresividad se origina a través de la valoración constante entre la significación del contexto o situación y de las posibles repercusiones o consecuencias de lo que le está ocurriendo a la persona en un episodio agresivo. La agresividad surgiría así ante una serie de procesos cognitivos y conductuales que se desarrollan originariamente para manejar situaciones amenazantes en un proceso de interacción constante entre el individuo y el contexto en el que median cuatro procesos fundamentales, como los procesos de valoración primaria y secundaria, los procesos cognitivos (evaluación y decisión), los procesos de auto-regulación y los procesos de inhibición/desinhibición (Andreu, 2009).

### **2.2.1.5 Procesos de valoración primaria y secundaria**

Las situaciones amenazantes producirían un aumento general de la activación fisiológica, fundamentalmente a través de la rama simpática del sistema nervioso autónomo que es la encargada de activar al organismo en situaciones en las que un peligro o amenaza aparece de forma repentina e intensa (por ejemplo, la sangre recibe adrenalina, aumenta la respiración, el ritmo cardíaco y la presión arterial, entre otros parámetros fisiológicos). Los sistemas de activación avisan de que ocurre algo importante. Así, la activación encierra en el estado emocional en que uno se encuentra cuando ocurre, a no ser que suceda algo más amenazante para que la activación cambie (Ledoux, 1999).

Mediante la valoración secundaria, la persona valora cómo es la situación o contexto en el que se ha producido el suceso amenazante. Es decir, analiza si la posibilidad de que tal situación o suceso implique algún daño o beneficio, tanto para la integridad física y psicológica de la persona como para sus valores y objetivos. La valoración del contexto puede ser de dos tipos: de amenaza o de desafío. La evaluación del daño o amenaza implica que la persona ha recibido un posible perjuicio o prevé que ocurra. La valoración del desafío implica, por el contrario, la previsión anticipada de un daño o amenaza pero que se ve acompañada de la valoración de que existen posibilidades de éxito y obtención de ganancias o beneficios. Esto implica que la percepción de la amenaza se vea acompañada de emociones displacenteras como ira, hostilidad o miedo, mientras que la percepción de desafío generalmente conlleva emociones positivas o placenteras. En definitiva, la valoración secundaria determinaría si la interacción entre una persona y el contexto es amenazante (implica la posibilidad de daño) o de desafío (permitiendo la posibilidad de obtener un beneficio). De la misma manera, si la persona recibe un daño ya no se trataría de agresión reactiva sino defensiva y ésta es diferente ya que se produce en defensa propia o de otra dentro de los límites de la agresión protectora o defensiva normal (Mer, Orobio, Koops, & Matthys, 2005).

### a) Procesos cognitivos

De acuerdo con las valoraciones anteriores, el organismo selecciona una respuesta específica para un contexto en concreto pero previamente debe de procesar cognitivamente y de forma más compleja lo que está sucediendo. Es decir, el individuo interpreta y se explica qué le está sucediendo. Tras la valoración inicial de la amenaza, emocionalmente relevante, se activarían los recursos del procesamiento cognitivo para evaluar e identificar conscientemente el estímulo tras un fondo de activación afectiva y emocional cada vez más creciente (Ledoux, 1999).

Precisamente, Kempes, Matthys, De Vriesy Van, (2005), ha identificado dos vías de procesamiento de la información de las respuestas emocionales a nivel neuro-biológico. La información de los estímulos externos llegaría al núcleo amigdalino por una vía directa o secundaria desde el tálamo que de forma tosca y rápida que permite responder a los estímulos potencialmente peligrosos antes de que sepamos totalmente qué es el estímulo. Mientras tanto, el tálamo también envía la información hacia la corteza que se encarga de crear una representación exacta y precisa del estímulo, enviando al núcleo amigdalino el resultado del procesamiento cortical mediante la participación de mecanismos cerebrales superiores que se suponen responsables del pensamiento, el razonamiento y la consciencia. Es por esto por lo que la vía cortical suministra al núcleo amigdalino una representación más exacta que la vía directa que va hasta éste desde el tálamo.

En la selección de una respuesta agresiva en concreto, el cerebro necesitaría de la acción de las estructuras cognitivas y procesos cognitivos. Las estructuras cognitivas son esquemas mentales que sirven para representar, codificar e interpretar la información. Las estructuras cognitivas influyen en la interpretación de las situación y orientan los procesos cognitivos y afectivos; predisponiendo a los individuos para responder de determinadas maneras. En

otras palabras, los esquemas cognitivos agresivos contendrían expectativas y propensiones de conducta (Andreu, 2009).

La cuestión clave, es que el grado en que una situación determinada provoca una respuesta agresiva va a depender en gran medida de la interpretación que el organismo hace de la situación. En esta interpretación cobran especial importancia los procesos cognitivos y las creencias. Dentro de los sesgos o distorsiones cognitivas, Ledoux (2009) han prestado especial importancia al «sesgo atribucional hostil» o proceso mediante el cual la persona interpreta que el daño percibido es intencionalmente hostil y dañino.

Este sesgo haría más fuertes las creencias a la hora de seleccionar una respuesta agresiva lo que, a su vez, acabaría por confirmar dichas creencias; produciéndose así un círculo vicioso. Además de este sesgo existirían otras creencias sobre uno mismo y el mundo contenidas en nuestros esquemas cognitivos- que predispondrían claramente a la respuesta agresiva: las «creencias instrumentales» cuyo contenido gira en torno al uso positivo y utilitario de la agresión (Siever, 2008).

#### b) Procesos de auto-regulación

La construcción de los esquemas cognitivos que albergan la información que se produce entre lo que ha pasado y el contexto en el que uno se encuentra, surge de los datos de la propia experiencia. En otras palabras, se nutren de lo que pasa en función de las consecuencias que han tenido los actos en el pasado. Así, si la conducta agresiva es eficaz y se obtienen consecuencias positivas, en el futuro se tenderá a repetir esta conducta en situaciones similares. Si, por el contrario, la respuesta agresiva no es eficaz, ésta obtendrá consecuencias negativas y la persona no tenderá a responder de esta forma en el futuro. Consecuentemente, el placer/dolor sería el mecanismo motivacional regulador de estos procesos de aprendizaje, al igual que ocurre con otras conductas motivadas biológicamente (Mora, 2003).



### c) Procesos de inhibición/desinhibición

En los procesos de regulación intervienen un amplio conjunto de variables moduladoras y mediadoras de la respuesta de agresividad procedentes tanto de la persona como del contexto. Entre las más importantes, por ejemplo, la impulsividad, la irascibilidad y hostilidad, la presencia de trastornos de la personalidad como la psicopatía, el consumo de alcohol y drogas o ideologías de marcado carácter sexista o discriminatorio. En función del número o de la mayor presencia de factores desinhibitorios, unido a las consecuencias más graves y lesivas producidas en la víctima, se tendría una agresión de carácter mucho más violento (Blair, 2004). De esta forma, no sería necesario conceptualizar la violencia como algo psicopatológico desvinculado de la propia agresión ya que no hay evidencia de que ambos procesos sean independientes.

Por lo tanto, la respuesta agresiva en sí misma, tal y como se conceptualiza en este modelo, permite analizar la agresión violenta que se produciría bajo la acción directa de los factores moduladores desinhibidores en el individuo (Mora, 2003).

Este modelo, permite comprender cómo ambos tipos de agresividad impulsiva y premeditada constituyen rutas diferentes en función de la acción diferencial de los cuatro procesos descritos con anterioridad. Las diferencias residirían, fundamentalmente, en los esquemas cognitivos, por una parte, y en las consecuencias de la conducta, por otra. Así, el agresor reactivo se activaría ante un supuesto indicio social amenazante que acaba desencadenando, en un episodio social, todo el proceso de agresividad subsiguiente. Ante una amenaza, ya sea real o imaginaria, se produciría una valoración inicial que resulta en una activación que prepara al organismo para una posible situación de ataque. Esta activación vendría acompañada de una valoración secundaria consistente en una interpretación del estímulo amenazante en función de los esquemas cognitivos previamente aprendidos en situaciones similares.

Surgiría de este modo un deseo consciente de agredir, castigar o eliminar al ofensor (Tedeschi & Felson, 2004).

Sin las consecuencias de esta reacción agresiva no se podría comprender cómo ha surgido este esquema cognitivo y qué factores mantienen este tipo de agresión. Por una parte, el agresor impulsivo-reactivo reduce un estado emocional negativo a través de su respuesta agresiva que, a través de un proceso de reforzamiento negativo, seguirá manifestando ante situaciones similares. (Vallés & Hilterman, 2006). Pero, por otra parte, el agresor impulsivo también provoca malestar, rechazo y contra-ataques en su entorno, especialmente, cuando las amenazas no son reales, por lo que además consigue confirmar sus expectativas sobre la intención hostil de los demás. Este proceso, unido a otros factores desinhibitorios de la persona y del contexto, modularía este círculo vicioso de la agresividad emocionalmente reactiva. Es interesante señalar cómo algunos estudios nos muestran que precisamente los agresores reactivos han sufrido más agresiones o han sido víctimas en mayor proporción que los proactivos (Beck, 2003).

Consecuentemente, es posible afirmar que estos agresores reactivos han sufrido múltiples experiencias en la que con sus respuestas agresivas han fracasado a la hora de resolver conflictos interpersonales (Mora, 2003).

En el caso de la agresión premeditada, el agresor percibiría un supuesto indicio social amenazante pero éste, por el contrario, desencadena todo un proceso de agresividad subsiguiente que se va a ir diferenciando progresivamente del proceso emocionalmente reactivo. Así, ante una amenaza, también se produciría una valoración inicial que resulta en una activación que prepara al organismo para una posible situación de ataque. Esta activación vendría acompañada de una valoración secundaria consistente en una interpretación de ese estímulo amenazante en función de esquemas cognitivos previamente aprendidos en situaciones similares. Esta interpretación vendría dada por las

consecuencias instrumentales de esa reacción agresiva (Anderson & Bushman, 2002).

No obstante, el agresor proactivo aprendería través de un proceso de reforzamiento positivo que estas conductas agresivas permiten obtener beneficios y otras consecuencias positivas como reducir estados o situaciones sociales molestas. Mediante este aprendizaje, el agresor consigue confirmar sus expectativas positivas sobre el uso eficaz de la agresión. (Andreu, 2009). Este proceso, unido a otros factores desinhibitorios de la persona y del contexto, modularía finalmente este círculo vicioso de la agresividad instrumentalizada.

Los episodios agresivos constituyen pruebas claras de que la agresividad es un medio útil para resolver conflictos y obtener beneficios. Asimismo, algunos estudios nos muestran que precisamente los agresores proactivos han tenido más experiencias de éxito en el uso de la agresión por lo que van desarrollando un sentimiento de autoeficacia que hace que una amenaza sería más bien interpretada como un desafío que como un daño potencial (Crick & Dodge, 1996). En efecto, los agresores proactivos tienden a tener más expectativas positivas sobre los resultados de la agresión ya que: a) creen que la agresión produce recompensas tangibles, b) perciben que la agresión es una conducta relativamente fácil de expresar y que sirve para poner fin a la conducta ajena que les resulta molesta y c) consideran que la agresión mejora su autoestima y no causa daño permanente a las víctimas (Crick & Dodge, 1996; Dodge, 1991). Parece evidente que estos agresores proactivos han sufrido múltiples experiencias en las que a través de sus respuestas agresivas han tenido éxito a la hora de resolver conflictos interpersonales. Puede que, en última instancia, la diferencia entre ambos tipos de agresores resida en las experiencias de fracaso en el agresor reactivo y las experiencias de éxito en el proactivo. En términos cognitivos, la persona agresiva reactiva iría construyendo un esquema cognitivo hostil en función de los fracasos y experiencias negativas que obtiene al usar la agresión contra otras personas. Sin embargo, el agresor instrumental

construiría un esquema cognitivo instrumental y de autoeficacia en función de los éxitos que ha obtenido tras usar la agresión contra otras personas (Andreu, et al., 2009).

El modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada permite plantear hipótesis y predicciones de marcado valor heurístico para analizar los múltiples factores biopsicosociales implicados en la agresión desde una perspectiva multidimensional. A pesar de que la etiología y el tratamiento de la agresión y la violencia han sido por lo general mal comprendidos e insuficientemente estudiados, el análisis motivacional y sociocognitivo de la agresión es especialmente útil para el diagnóstico e intervención de aquellos individuos agresivos y violentos tanto en contextos clínicos y forenses como escolares (Andreu, 2009).

#### **2.2.1.6 Enfoque teórico**

##### **a) Teoría neo asociacionista de Berkowitz**

Berkowitz ha sido el principal articulador del enfoque basado en los efectos del estímulo (también mencionado como enfoque de los indicios agresivos), en cuanto se refiere a los efectos de las descripciones de violencia presentadas en los medios de comunicación. Su supuesto principal es la exposición a los estímulos agresivos habrá de incrementar la susceptibilidad de una persona para la excitación fisiológica y emocional, lo que a su vez habrá de aumentar la probabilidad de una conducta agresiva (Monje, 2012).

##### **b) Aprendizaje socio-cognitivo de Bandura**

Su teoría tiende un puente entre las teorías conductuales y cognitivas del aprendizaje, centrándose en la importancia de la atención del alumno, la memoria y la motivación. Todo esto lo expone como parte de sus teorías del aprendizaje (Vargas, 2007).

Bandura menciona que el aprendizaje tiene lugar a través de la observación del comportamiento, las actitudes y las consecuencias de ese comportamiento. Su teoría afirma que el aprendizaje se produce a través de una interacción recíproca entre las influencias ambientales, conductuales y cognitivas, ideas que plasma en sus teorías de aprendizaje. Las influencias ambientales pueden ser sociales, incluyendo los amigos de la persona y su familia, así como físicas o cosas, como podría ser una habitación o la temperatura ambiente. Las influencias cognitivas se refieren a los procesos de pensamiento del alumno y a sus creencias de confianza en sí mismo que determinan si efectivamente puede aprender y realizar lo que está observando. Las influencias conductuales se refieren al comportamiento que manifiesta y a sus consecuencias (Vargas, 2007).

Ante ello, uno de sus experimentos e Bandura (1973), fue con películas agresivas, que ilustra estas diferencias entre ejecución y aprendizaje. Los niños observaban a un modelo filmado, llevando a cabo actos agresivos novedosos. En una condición, el modelo era severamente castigado por su agresividad. En otra segunda condición, el modelo era generosamente premiado.

En la condición de control, la agresión del modelo no recibía ninguna de estas consecuencias. Posteriormente, cuando los sujetos tuvieron la oportunidad de emular al modelo, fue mayor la imitación cuando el modelo observado había sido premiado, luego cuando no recibió consecuencias y finalmente menos cuando este había sido castigado. Los resultados del modelo influyeron en lo que los sujetos hicieron, pero no en lo que aprendieron. En la siguiente fase del estudio, los jóvenes de cada condición recibieron la oferta de un premio atractivo, si eran capaces de reproducir la conducta del modelo. Aquí se encontró que las 3 condiciones eran igualmente capaces de reproducir la agresión novedosa del modelo. Todos los niños habían aprendido las respuestas del modelo, con solo haberlo observado. Sin embargo, que llevaran a cabo estas acciones agresivas abiertamente, dependía de sus respectivas

estimaciones sobre cuáles serían las consecuencias de hacerlo y los resultados obtenidos del modelo influyeron sobre este juicio (Monje, 2012).

Por lo tanto, la teoría social cognitiva de Bandura contradice la escuela conductista tradicional de pensamiento que cree que el comportamiento de una persona es un producto directo de su entorno, según argumentan las teorías de aprendizaje. En su lugar, Bandura sostiene que el aprendizaje no es un simple caso de causa y efecto, el comportamiento también puede determinar un entorno, por lo tanto, los efectos de la conducta y el medio ambiente son recíprocos y se interrelacionan. En la teoría cognitiva social, el comportamiento, entorno y los factores cognitivos interactúan entre sí al igual que los puntos de un triángulo (Vargas, 2007).

### **2.2.2 Afrontamiento**

La adolescencia es considerada una etapa del desarrollo caracterizada por continuos cambios, que pueden ocasionar estrés, y las exigencias de este proceso, pueden repercutir en el desarrollo psicológico, influyendo en la confianza en sí mismo, la timidez, la ansiedad, el sentimiento de eficacia, la autoestima o el desarrollo de estrategias de afrontamiento. Siendo así, el afrontamiento en los adolescentes se relaciona con un conjunto de acciones y cogniciones que lo capacitan para tolerar, evitar o minimizar los efectos producidos por un evento estresante. Por ello, a continuación, se plasmará el siguiente marco teórico con respecto al afrontamiento y sus estrategias.

#### **2.2.2.1 Definiciones**

Lazarus y Folkman (1986), consideran que el afrontamiento son aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales constantemente cambiantes que se desarrollan para manejar las demandas específicas externas y/o internas que son evaluadas como excedentes o desbordantes de los recursos del individuo. Estos criterios que hace mención los autores, podrían verse acentuados con mayor precisión en la etapa de la adolescencia de tal manera que es

importante poder evaluar cómo perciben estos esfuerzos cognitivos y conductuales dentro de su entorno.

Además, Frydenberg y Lewis (1997), autores de los instrumentos que se utilizaron en esta investigación, señalan al afrontamiento como las estrategias conductuales y cognitivas para lograr una transición y adaptación efectiva; teniendo así, como principal función reducir el malestar vivenciado y el impacto sobre la persona.

También se debe resaltar la concepción de Canessa (2002), que considera el afrontamiento como un proceso, lo que implica asumir los siguientes principios:

- El afrontamiento depende del contexto y, por lo tanto, puede cambiar durante una situación determinada (Canessa, 2002).
- Los pensamientos y las acciones del afrontamiento se definen por el esfuerzo y no por el éxito (Canessa, 2002).
- La teoría del afrontamiento como un proceso enfatiza que existen al menos dos funciones principales, una orientada al problema y otra orientada a la emoción, cuya utilización depende del grado de control que se tenga sobre la situación (Canessa, 2002).
- Algunas estrategias de afrontamiento son más estables o consistentes en situaciones estresantes que en otras (Canessa, 2002).

La mayoría de los investigadores define el afrontamiento como un conjunto de respuestas ante la situación estresante, ejecutadas para reducir de algún modo las calidades aversivas de tal situación. Se trata, por tanto, de respuestas provocadas por la situación estresante, ejecutadas para controlarlas y/o neutralizarlas. Se habla de afrontamiento para referirse a un proceso que incluye los intentos del individuo para resistir y superar demandas excesivas que se le plantean en su acontecer vital, y restablecer el equilibrio, es decir,

para adaptarse a la nueva situación. La magnitud de la discrepancia determina, en parte el estrés que experimenta la persona (Barra, Cerna & Kramm, 2009).

Por lo tanto, se menciona que afrontamiento es un proceso que incluye los intentos del individuo para resistir y superar demandas excesivas que se le plantean en su acontecer vital, y restablecer el equilibrio, es decir, para adaptarse a la nueva situación.

### **2.2.2.2 Teoría del Afrontamiento de Frydenberg**

La teoría de afrontamiento de Frydenberg (1997), afirma que es fundamental que el psicólogo identifique las estrategias de afrontamiento de los adolescentes con los que se relaciona, para poder así conocer sus sentimientos, ideas y conductas. También señala la importancia de su estudio e identificación, al afirmar que estas estrategias pueden repercutir en el nivel de bienestar psicológico de cada sujeto.

Por ello, el autor considera que es muy importante dedicarse a estudiar a los adolescentes en general, argumentando que en esta etapa del ciclo vital se desarrollan competencias psicosociales muy importantes para el presente y el futuro de cada sujeto (Canessa, 2002).

En 1997 Frydenberg y Lewis señalaron que la adolescencia es una fase del desarrollo en el que se producen retos y obstáculos de especial importancia. En primer lugar, en la adolescencia, es necesario el logro del desarrollo de la propia identidad y conseguir la independencia de la familia, manteniendo, al mismo tiempo, la conexión y pertenencia al grupo de pares. En segundo lugar, señalan que se produce una transición de la infancia a la edad adulta, caracterizada por cambios biológicos, cognitivos, culturales y sociales (Santrock & Pérez, 2004; Shaffer, 2009).



El individuo en ese momento se ve compelido a cumplir ciertos papeles sociales en relación a sus compañeros y a los miembros del otro sexo, y al mismo tiempo, a conseguir buenos resultados escolares y a tomar decisiones sobre su carrera profesional. Cada uno de estos pasos del desarrollo requiere de una capacidad de afrontamiento, es decir, estrategias conductuales y cognitivas para lograr una adaptación y una transición efectiva (Frydenberg & Lewis, 1997).

Señalan también que cada vez más los adolescentes tienen preocupaciones que sienten como abrumadoras o incapacitantes y hasta, en algunos casos, pueden llegar a conducirlos a la depresión profunda o el suicidio (Frydenberg & Lewis, 1997).

Los cambios emocionales y sociales de esta etapa influyen en la sociedad, y, a su vez, el joven también es influido por ella, por lo cual, la forma en que los adolescentes afrontan sus problemas tiene además de una importancia para el bienestar individual, una importancia social (Canessa, 2002).

También Frydenberg y Lewis (1997) proponen el uso de los centros escolares como un lugar importante para cuidar la salud y el bienestar de los adolescentes a través de la ayuda que allí pueda brindárseles con el fin de mejorar sus estrategias.

### 2.2.2.3 Recursos de Afrontamiento

Son los elementos y/o capacidades, internos y externos con los que cuenta la persona para hacer frente a las demandas del acontecimiento, situación potencialmente estresante. De acuerdo con Lazarus y Folkman (1986), cabe distinguir:

- Físicos/Biológicos: incluyen todos los elementos del entorno físico de la persona (incluyendo su propio organismo biológico) que están disponibles para ella (Lazarus & Folkman, 1986).
- Psicológicos/Psicosociales: van desde la capacidad intelectual de la persona hasta su sentido de la autoestima, nivel de independencia o autonomía y sentido del control. También incluye, las creencias que pueden ser utilizadas para sostener la esperanza, destrezas, para la solución de problemas, la autoestima y la moral (Lazarus & Folkman, 1986).
- Culturales: tiene que ver con las creencias de la persona y con los procesos de atribución causal. Tales creencias, normas, valores, símbolos, vienen dadas por la cultura propia del individuo (Lazarus & Folkman, 1986).
- Sociales: incluye la red social del individuo y sus sistemas de apoyo social, de los que puede obtener información de afrontamiento del estrés, incluyen ingresos adecuados, residencia adecuada, y satisfacción con el empleo (Lazarus & Folkman, 1986).

También interviene en el afrontamiento elementos externos como los recursos tangibles (educación, dinero, y nivel de vida), el apoyo social recibido o la existencia de diversos estresores simultáneos (p. ej. una relación difícil de pareja, dificultades económicas o enfermedades crónicas) (Lazarus & Folkman, 1986).

#### **2.2.2.4 Características según la Forma de Afrontamiento**

Según Frydenberg y Lewis (1997) los sujetos pueden manifestar las siguientes características según su forma de afrontamiento:

- Los sujetos negativistas, que utilizan un afrontamiento pasivo, negando la existencia del problema (Frydenberg & Lewis, 1997).
- Los sujetos autorreferentes, que se centran en las reacciones y se caracterizan por una rumiación de pensamientos relacionados con el problema y las posibles consecuencias (Frydenberg & Lewis, 1997).
- Los sujetos autoeficaces, que centran sus esfuerzos en buscar las demandas o exigencias de la situación y prestan atención a identificar posibles obstáculos (Frydenberg & Lewis, 1997).

#### **2.2.2.5 Factores Determinantes de la Selección de Respuestas de Afrontamiento**

Según Lazarus y Folkman (1986) por lo que se refiere a las respuestas concretas, la selección de una respuesta de afrontamiento en particular puede depender de varios factores.

- Un primer determinante, de la conducta de afrontamiento es la gravedad percibida del estresor, de forma que, cuando los estresores son más graves y más directamente relevantes para los objetivos o metas de una persona, se puede predecir que evocar una mayor variedad de respuestas de afrontamiento (Lazarus & Folkman, 1986).
- Un segundo factor determinante, es la mutabilidad percibida del estresor. Situaciones o acontecimientos percibidos como relativamente variables evocan respuestas de afrontamiento orientadas hacia la solución de problemas y a la resolución directa de la situación, mientras que una situación problemática percibida como inmutable evocará estrategias de afrontamiento orientadas hacia la reinterpretación cognitiva de la situación y hacia la minimización del estado efectivo negativo evocado por el estresor (usando drogas, por ejemplo) (Lazarus & Folkman, 1986).

- Un tercer factor determinante, es la remediabilidad percibida. En la medida en que la persona juzga que la situación es remediable pondrá en marcha estrategias de afrontamientos como la solución de problemas, búsqueda de apoyo social, búsqueda de consejo profesional, etc. Si tales destrezas le faltan y evalúa la situación como irremediable puede acudir a otro tipo de conductas como uso de drogas o la pasividad (Lazarus & Folkman, 1986).
- Un cuarto factor posible en la determinación de la elección de una respuesta de afrontamiento es esencialmente una consideración instrumental: la dificultad o costo de la respuesta de afrontamiento. Algunas respuestas requieren más esfuerzos, o más perseverancia, que otras. Si todo lo demás se mantiene igual, es de esperar que las personas elijan una respuesta que implique menos esfuerzos a otras que impliquen más esfuerzos. De forma análoga, algunas respuestas (por ejemplo, escapar de una situación) son socialmente más visibles que otras, y algunas personas probablemente preferirán cursos de acción que sean menos visibles a otras que pueden causar desaprobación social (por su "visibilidad") (Lazarus & Folkman, 1986)

#### **2.2.2.6 Estrategias de Afrontamiento**

Arjona y Guerreo (2001), refieren que el nivel de estrés causado por una situación específica es asignado por cada individuo; es decir, el mismo suceso no provoca igual reacción en todos los sujetos. Además, cada individuo tiene sus estrategias para enfrentarlo, las mismas que, a su vez, están determinadas entre otros factores, por la idiosincrasia, la historia, el aprendizaje y la personalidad de cada uno.

Cada sujeto tiende a la utilización de estilos de afrontamiento que domina, por aprendizaje, o por hallazgo fortuito, en una situación de emergencia. La resolución de esos desequilibrios dinamiza la evolución individual porque, para lograr la misma, el sujeto debe poner en marcha determinados recursos personales o crear otros nuevos. . La incapacidad para resolver esas crisis o desequilibrios es lo que lleva al sujeto a realizar comportamientos

desadaptados, más o menos transitorios, y/o a tener problemas psicológicos duraderos (Vallejo, 2007).

Es preciso, por tanto, diferenciar entre estilos de afrontamiento y estrategias de afrontamiento. Los estilos de afrontamiento se refieren a predisposiciones personales para hacer frente a las saturaciones y son los responsables de las preferencias individuales, uso de unos u otros tipos de estrategias de afrontamiento, así como de su estabilidad temporal situacional. Mientras que las estrategias de afrontamiento son los procesos concretos que se utilizan en cada contexto y pueden ser altamente cambiantes dependiendo de las condiciones desencadenantes. (Fernández-Abascal, 1997).

Para la presente investigación, se tomó en cuenta solo las estrategias, sin embargo, se plasma a continuación un breve conocimiento de los estilos también de Frydenberg y Lewis (1990):

a) Dirigido a la Resolución de Problemas: Canessa (2002) refiere que este estilo está caracterizado por los esfuerzos que se dirigen a resolver el problema manteniendo una actitud optimista y socialmente conectada:

Buscar diversiones relajantes (Dr), se caracteriza por elemento que describen actividades de ocio como leer o pintar. Ejemplo: "Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver televisión" (Canessa, 2002).

Concretarse en resolver el problema (Rp), estrategia dirigida a resolver el problema que lo estudia sistemáticamente y analiza los diferentes puntos de vista u opciones. Ejemplo: "Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades". En esta estrategia lo importante es recaudar toda la información objetiva posible del problema, lo cual, nos servirá para entender si realmente la situación es problemática. En tanto que para Pereña y Seisdedos (1997), se refiere a esta estrategia, como las conductas de trabajo, laboriosidad e implicación personal.

Distracción física (Fi), se trata de elementos que se refieren a hacer deportes, mantenerse en forma, etc. Ejemplo: "Mantenerme en forma y con buena salud". En cuanto a Frydenberg y Lewis (1990), refieren que, los chicos hacen deporte y las chicas se dedican a otras actividades que implica una estimación estética física.

Esforzarse y tener éxito (Es), estrategia que describe compromiso, ambición y dedicación. Ejemplo: "Trabajar intensamente". Pereña y Seisdedos (1997), se refiere a las conductas de trabajo, laboriosidad e implicación personal.

Fijarse en lo positivo (Po), es la estrategia que trata de buscar atentamente el aspecto positivo de la situación. Incluye el ver el lado bueno de las cosas y considerarse afortunado. Ejemplo: "Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas". Así mismo, Taylor y Brown (1988), destacan la importancia de las "ilusiones positivas" como criterio de salud mental.

b) En Relación con los Demás: Canessa (2002) refiere que este estilo implica un intento para enfrentar el problema acudiendo al apoyo y a los recursos de las demás personas, como pares, profesionales o deidades:

Acción social (So), se refiere al hecho de dejar que otros conozcan el problema y tratar de conseguir ayuda, escribiendo peticiones u organizando actividades. Ejemplo: "Unirme a gente que tiene el mismo problema". Según, Diner (2001), por acción social se entiende aquella conducta en la que el significado que a ella atribuye el agente o agentes entraña una relación con respecto a la conducta de otra u otras personas y en las que tal relación determina el modo en que procede dicha relación.

Buscar apoyo espiritual (Ae), se trata de elementos que reflejen el empleo de la oración y la creencia de un líder o Dios. Ejemplo: "Dejar que Dios se ocupe de mi problema". Según Mora y Landoni (1995), buscar apoyo espiritual está

compuesto por elementos que reflejan una tendencia a rezar y a crecer en la ayuda de Dios o de un líder espiritual.

Buscar apoyo social (As), estrategia que consiste en una inclinación a compartir el problema con otros y buscar apoyo en su solución. Ejemplo:

“Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él”. El apoyo social se puede percibir como la ayuda, es decir, que en situaciones problemáticas se tiene que confiar y pedir apoyo, ya que de esta manera la situación puede no llegar a ser estresante. Para Pérez y Daza (1991), el apoyo social es definido por la presencia o ausencia relativa de recursos de apoyo psicológico provenientes de otras personas significativas.

Buscar ayuda profesional (Ap), es la estrategia consistente en buscar la opinión de profesionales, como maestros u otros consejeros. Ejemplo: “Pedir consejo a una persona competente”. Para Pereña y Seisdedos (1997), denota el uso de consejeros profesionales como un maestro o un psicólogo.

Buscar pertenencia (Pe), indica la preocupación e interés del sujeto por sus relaciones con los demás en general y, más concretamente, preocupación por lo que los otros piensan. Ejemplo: “Mejorar mi relación personal con los demás”. Esta estrategia es la necesidad del sujeto por la aprobación que genera sentirse aceptado dentro de un grupo. En cuanto a Pereña y Seisdedos (1997), buscar pertenencia indica un interés por las relaciones con los demás en general y más específicamente por lo que los otros piensan de uno.

Invertir en amigos íntimos (Ai), se refiere a la búsqueda de relaciones personales íntimas. Ejemplo: “Pasar más tiempo con la chica o chico con que suelo salir”. El tiempo que se dedica a construir relaciones constituye una inversión que puede pagar dividendos de por vida; por ello, es importante invertir en relaciones que realmente importen. Para Antonini (2000), esta estrategia hace referencia al afecto como una necesidad natural, necesidad del otro, de la relación interpersonal con el otro, el amor del otro, el reconocimiento, etc.

c) Improductivas o No productivas: Este estilo se encuentra asociado según Canessa (2002), a una incapacidad para afrontar los problemas e incluye estrategias de evitación. Tal estilo no lleva a la solución del problema, pero al menos lo alivia:

Autoinculparse (Cu), indica que ciertos sujetos se ven como responsables de los problemas o preocupaciones que tienen. Ejemplo: "Sentirme culpable". Por otro lado Álvarez (2000), refiere que autoinculparse es declarar contra sí mismo.

Falta de afrontamiento (Na), consiste en elementos que reflejan la incapacidad personal para tratar el problema y el desarrollo de síntomas psicossomáticos. Ejemplo: "No tengo forma de afrontar la situación". Según Pereña y Seisdedos (1997), la falta de afrontamiento se compone de elementos que reflejan la incapacidad del sujeto para enfrentar el problema.

Hacerse ilusiones (Hi), es la estrategia expresada por elementos basados en la esperanza y en la anticipación de una salida positiva. Ejemplo: "Esperar que ocurra lo mejor". Esta estrategia ayuda al sujeto a anticiparse y hasta creer una situación o acción como si ya que fuera una realidad; hacerse ilusiones, en la etapa de la adolescencia es muy común. Para Seligman (2007), menciona que el optimismo y la esperanza tienen que ver con la expectativa de resultados positivos en el futuro y con la creencia en la propia capacidad de alcanzar metas.

Ignorar el problema (Ip), es la estrategia de rechazar conscientemente la existencia del problema. Ejemplo: "Ignorar el problema". Además Pereña y Seisdedos (1997), menciona que ignorar el problema es agrupar los elementos que reflejan un esfuerzo consciente por negar el problema o desentenderse de él.



Preocuparse (Pr), se caracteriza por elementos que indican temor por el futuro en términos generales o, más concreto, preocupación por la felicidad futura. Ejemplo: "Preocuparme por lo que está pasando". Según, Carr (1998), el preocuparse enseña cómo sacar el potencial que se lleva dentro sin que los temores paralicen y llenen de ansiedad.

Reducción de la tensión (Rt), se caracteriza por elementos que reflejan un intento de sentirse mejor y relajar la tensión. Ejemplo: Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas. Así mismo Plancherel y Bolognini (1995), refieren que el afrontamiento en los adolescentes se relaciona con un conjunto de acciones y cogniciones que lo capacitan para tolerar, evitar o minimizar los efectos producidos por un evento estresante.

Reservarlo para sí (Re), es la estrategia expresada por elementos que reflejan que el sujeto huye de los demás y no desean que conozcan sus problemas. Ejemplo: "Guardar mis sentimientos para mi sola". Para Pereña y Seisdedos (1997), reserva para sí, está representada por elementos que indican que el sujeto tiende aislarse de los demás y a impedir que conozcan sus preocupaciones.

### **2.2.2.7 Enfoque Cognitivo Conductual de Afrontamiento**

Las cogniciones de afrontamiento son consecuencias de un proceso acumulativo, en el que intervienen desde el aprendizaje temprano de patrones de evaluación de relaciones sociales hasta la inteligencia social. Proceso que permite integrar dentro de un marco coherente los diferentes patrones de relación interpersonal, que son objeto de un aprendizaje no intencional, con claras semejanzas y relaciones con el aprendizaje del lenguaje. Así como la interiorización y aprendizaje de patrones culturales, tanto en forma de aprendizaje explícito como implícito, y la construcción de la auto-imagen que el sujeto genera a través de su biografía (Casado, 2007).

- La demanda del medio en cuanto compromiso

Si esta demanda es irrelevante, no afecta al sujeto, y por tanto, no significa un compromiso físico, ni personal, ni social. No da lugar a respuesta orden emocional (Casado, 2007).

Si por el contrario es relevante, la situación novedosa en el medio significa un compromiso, una alteración de la homeostasis del sujeto, ya sea en el ámbito físico, personal o social. Constituye una situación de estrés para el sujeto y provoca la fijación de la atención en la misma, dando lugar a un proceso de evaluación y preparación para una respuesta de adaptación (Casado, 2007).

- Los procesos de evaluación de la situación estresante

Evaluación primaria. Es la valoración que el sujeto hace de la situación como tal, lo que significa de riesgo, de compromiso a su bienestar o hasta supervivencia (Casado, 2007).

Evaluación secundaria. Es la evaluación que hace el sujeto de los recursos que posee, tanto personales y sociales, como económicos e institucionales, para hacer frente a la demanda del medio. En función a esta valoración el sujeto considera si posee recursos y capacidad para hacer frente. El juego de estas dos evaluaciones determina que la situación sea valorada como (Casado, 2007)

Desafío o reto. El sujeto considera que sus recursos son suficientes para hacer frente a la situación. Esta situación moviliza los recursos del mismo y genera sentimientos de eficacia y de logro (Casado, 2007)

Amenaza. El sujeto considera que no posee recursos para hacer frente a la situación, se siente desbordado por ella. Genera claras respuestas ansiosas. Su actividad de afrontamiento se deteriora. Se torna poco eficaz, oscilando desde una actividad caótica, frenética y poco organizada, a la simple

inactividad. Es significativo el deterioro de las funciones de evaluación y la regresión hacia los patrones más primitivos y menos elaborados de conducta. En este contexto es donde se sitúa la patología, tanto ansiosa como depresiva. Para el modelo de afrontamiento la respuesta ansiosa es una respuesta de anticipación, mediada cognitivamente, en la que el sujeto anticipa la amenaza, la incapacidad de hacer frente a ella. Es importante el acento que se pone en la percepción de imposibilidad de control, que para este modelo es el elemento esencial en la explicación de la patología. No se teme tanto a las situaciones, como a la sensación de no poder hacer nada por controlarlas. Vinculando de este modo estrés, que es la simple percepción de demanda a la que es sometido el organismo, con la angustia y con la ansiedad (Casado, 2007)

### **2.3 Definición de términos básicos**

La agresividad hace referencia a un conjunto de procesos emocionales y cognitivos que motivan intencionalmente al individuo a hacer daño a otra persona, a su entorno o sí mismo (Andreu, 2010).

Estrategias de Afrontamiento, son los esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas internas y/o externas que son evaluadas como excesivas, en relación con los recursos de los que dispone la persona (Frydenberg & Lewis, 1997).

## **CAPÍTULO 3. HIPÓTESIS**

### **3.1. Formulación de Hipótesis**

#### **- General**

Hg: La agresividad premeditada e impulsiva se relaciona con algunas de las estrategias de afrontamiento en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

#### **- Específicos**

H<sub>1</sub>: La Agresividad premeditada se relaciona con las estrategias de afrontamiento (Buscar apoyo social, Concentrarse en resolver el problema, Esforzarse y tener éxito, Preocuparse, Invertir en amigos íntimos, Buscar pertenencia, Hacerse ilusiones, Falta de afrontamiento, Reducción de la tensión, Acción social, ignorar el problema, Autoinculparse, Reservarlo para sí, Buscar apoyo espiritual, Fijarse en lo positivo, Buscar ayuda profesional, Buscar diversiones relajantes, Distracción física) en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

H<sub>2</sub>: La Agresividad impulsiva se relaciona con las estrategias de afrontamiento (Buscar apoyo social, Concentrarse en resolver el problema, Esforzarse y tener éxito, Preocuparse, Invertir en amigos íntimos, Buscar pertenencia, Hacerse ilusiones, Falta de afrontamiento, Reducción de la tensión, Acción social, ignorar el problema, Autoinculparse, Reservarlo para sí, Buscar apoyo espiritual, Fijarse en lo positivo, Buscar ayuda profesional, Buscar diversiones relajantes, Distracción física) en los alumnos del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

### 3.2. Operacionalización de Variables

Variable	Definición conceptual	Definición operacional	Dimensiones	Ítems
Agresividad	Hace referencia a un conjunto de procesos emocionales y cognitivos que motivan intencionalmente al individuo a hacer daño a otra persona, a su entorno o sí mismo (Andreu, 2010).	Se asume la definición de medida del cuestionario de agresividad de José Manuel Andreu (2010). Está conformada por dos dimensiones. La valoración de cada uno de los ítems se hace mediante una escala Likert de 5 puntos.	Premeditada	1, 3, 5, 7, 9, 11, 13, 15, 17, 19, 21
			Impulsiva	2, 4, 6, 8, 10, 12, 14, 16, 18, 20, 22, 23, 24
Estrategias de afrontamiento	Son los esfuerzos cognitivos y conductuales, constantemente cambiantes, para manejar las demandas específicas internas y/o externas que son evaluadas como excesivas, en relación con los recursos de los que dispone la persona (Frydenberg & Lewis, 1997).	Se asume la definición de medida de las Escalas de Afrontamiento para adolescentes de Erica Frydenberg y Ramon Lewis (1997), está conformada por 18 estrategias. La valoración de cada uno de los ítems se hace mediante una escala Likert de 5 puntos. Es la puntuación alcanzada por el sujeto en la escala total del test.	– Buscar apoyo social	1, 19, 37, 55, 71
			– Concentrarse en resolver el problema	2, 20, 38, 56, 72
			– Esforzarse y tener éxito.	3, 21, 39, 57, 73
			– Preocuparse	4, 22, 40, 58, 74
			– Invertir en amigos íntimos	5, 23, 41, 59, 75
			– Buscar pertenencia	6, 24, 42, 60, 76
			– Hacerse ilusiones	7, 25, 43, 61, 77
			– Falta de afrontamiento	8, 26, 44, 62, 78
			– Reducción de la tensión	9, 27, 45, 63, 79
			– Acción social.	10, 28, 46, 64
			– Ignorar el problema	11, 29, 47, 65
			– Autoinculparse	12, 30, 48, 66
			– Reservarlo para sí	13, 31, 49, 67
			– Buscar apoyo espiritual	14, 32, 50, 68
			– Fijarse en lo positivo	15, 33, 51, 69
– Buscar ayuda profesional	16, 34, 52, 70			
– Buscar diversiones relajantes	17, 35, 53			
– Distracción física	18, 36, 54			

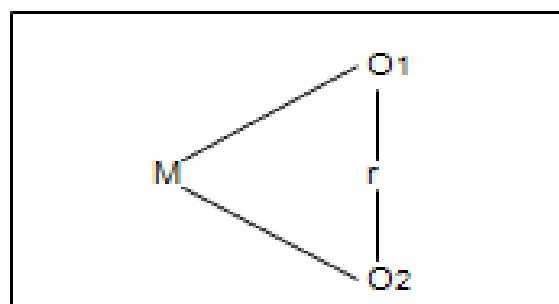
## CAPÍTULO 4. MATERIAL Y MÉTODOS

### 4.1. Tipo de diseño de investigación

Según su finalidad, la investigación es no experimental porque el estudio que se realizó es sin la manipulación deliberada de variables y en los que sólo se observó los fenómenos en su ambiente natural en las que luego se analizó (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Respecto al alcance temporal, la investigación es transversal, ya que es un tipo de estudio observacional y descriptivo, que midió a la vez la prevalencia de la exposición y del efecto en una muestra poblacional en un solo momento temporal; es decir, permitió estimar la magnitud y distribución de una o más variables en un momento dado (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

Según la técnica de contrastación, es una investigación correlacional. Al respecto, Sánchez y Reyes (2006), lo definen como la determinación del grado de relación existente entre dos o más variables en una misma muestra de sujetos. El diagrama de este tipo de estudio fue el siguiente:



Dónde:

- M = Es la muestra de alumnos del nivel secundario del distrito de Trujillo.
- O1= Es la variable Agresividad premeditada e impulsiva
- O2= Es la variable Estrategias de afrontamiento
- r = Es la relación entre Agresividad premeditada e impulsiva y las Estrategias de afrontamiento.

## **4.2. Material**

### **4.2.1. Unidad de estudio**

Estudiante de 1º a 5º grado del nivel secundario de una institución educativa estatal de varones del distrito de Trujillo.

### **4.2.2. Población**

La población estuvo conformada por estudiantes de 1º a 5º grado del nivel secundario de una institución educativa estatal de varones del distrito de Trujillo, contando con un total de 1087 hombres, cuyas edades fluctúan entre 12 a 17 años de edad.

**Tabla 1.**

*Distribución de la población de alumnos de una institución educativa estatal de varones del distrito de Trujillo.*

Secundaria de una Institución Educativa Estatal de varones		
Año	Sección	Alumnos
1º	A	25
	B	36
	C	41
	D	28
	E	25
	F	30
	G	30
	H	24
2º	A	21
	B	26
	C	25
	D	25
	E	36
3º	A	22
	B	29
	C	30
	D	30
	E	28
	F	24
	G	34
	H	30
	I	41
	J	37
4º	A	20
	B	24
	C	31
	D	19
	E	21
	F	22
5º	A	18
	B	24
	C	22
	D	22
	E	25
	F	27
	G	21
	H	20
	I	23
	J	25
	K	25
	L	21
Total		1087



### 4.2.3. Muestra

La muestra estuvo conformada por 445 alumnos de una institución educativa estatal de varones del distrito de Trujillo.

Se utilizó la siguiente fórmula para hallar la muestra:

$$n = \frac{z^2 N p q}{(N - 1) \varepsilon^2 + z^2 p q}$$

<b>Confiabilidad</b>	<b>A</b>	0.05
<b>Distribución Z</b>	<b>Z</b>	1.645
<b>Población Total</b>	<b>N</b>	1087
<b>Probabilidad de Acertar</b>	<b>P</b>	0.5
<b>(1-p)</b>	<b>Q</b>	0.5
<b>Error</b>	<b>E</b>	0.03

$$n = \frac{1.645^2 * 0.5 * 0.5}{[(1087 - 1) * 0.03^2] + [1.645^2 * 0.5 * 0.5]}$$

$$n=444.6$$

$$n \approx 445$$

Posteriormente, se utilizó el Muestreo por afijación proporcional, técnica que consiste en repartir a los integrantes de la población proporcionalmente, según el grado al que pertenecen, los alumnos. (Sheaffer & Mendenhall, 2007).

Se presenta de esta forma los alumnos por grado:

<b>Año</b>	<b>Alumnos</b>	<b>Porcentaje</b>
1°	239	22.0%
2°	133	12.2%
3°	305	28.1%
4°	137	12.6%
5°	273	25.1%
<b>Total</b>	<b>1087</b>	

Ahora se repartirá la muestra de acuerdo a las proporciones obtenidas por grado:

Año	Porcentaje	Muestra	Muestra´
1°	22.0%	97.84	98
2°	12.2%	54.45	54
3°	28.1%	124.86	125
4°	12.6%	56.09	56
5°	25.1%	111.76	112
		Total	445

#### 4.2.3.1 Alumnos evaluados del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo por grado y edad.

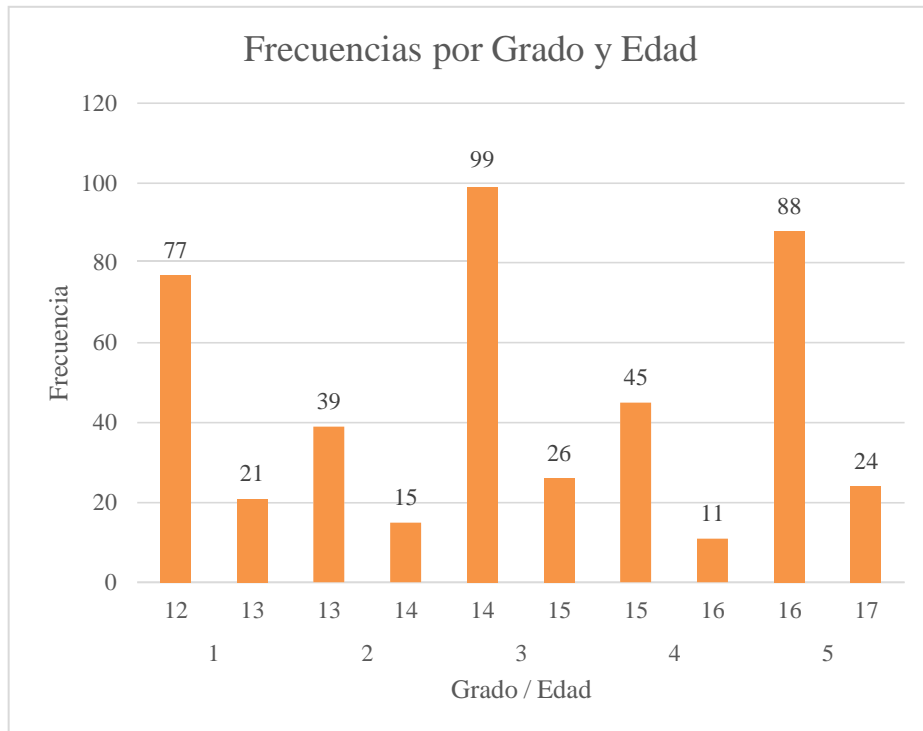
**TABLA N° 2**

*Tabla de los alumnos evaluados por grado y edad.*

Grado	Edad	Cuenta de nº
	12	77
<b>1</b>	13	21
	13	39
<b>2</b>	14	15
	14	99
<b>3</b>	15	26
	15	45
<b>4</b>	16	11
	16	88
<b>5</b>	17	24
<b>Total</b>		<b>445</b>

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones. Alumnos evaluados por grado y edad.

**GRÁFICO N° 1:**



**Nota:** Se evaluaron a los alumnos de secundaria de una institución educativa nacional de Trujillo, de los cuales 77 alumnos tienen 12 años y 21 alumnos 13 años que pertenecen a primer grado de secundaria, 39 alumnos tienen 13 años y 15 alumnos 14 años que pertenecen a segundo grado de secundaria, 99 alumnos tienen 14 años y 26 alumnos 15 años que pertenecen a tercer grado de secundaria, 45 alumnos tienen 15 años y 11 alumnos 16 años que pertenecen a cuarto grado de secundaria, 88 alumnos tienen 16 años y 24 alumnos 17 años que pertenecen a quinto grado de secundaria. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones.

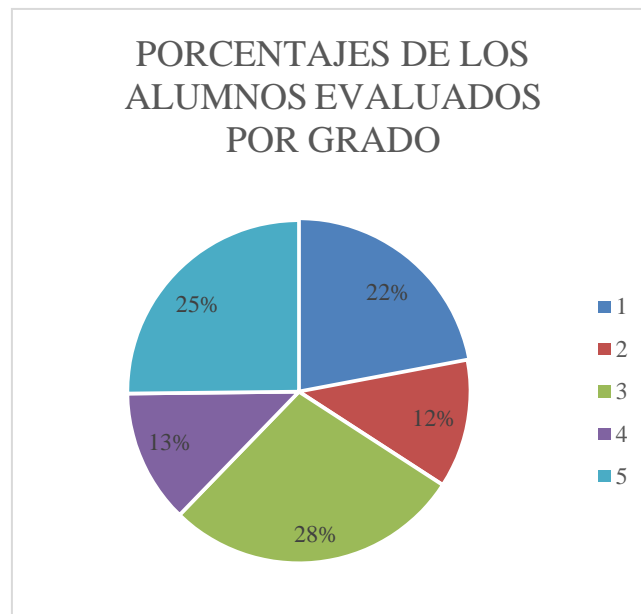
**TABLA N° 3**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por grado.*

Grado	$f_i$	$F_i$	$h_i$	$H_i$
1	98	98	22.0%	22.0%
2	54	152	12.1%	34.2%
3	125	277	28.1%	62.2%
4	56	333	12.6%	74.8%
5	112	445	25.2%	100.0%
<b>Total</b>	<b>445</b>			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones.  
Alumnos evaluados por grado.

**GRÁFICO N° 2:**



*Nota:* El 28% de los alumnos evaluados son de tercer grado, el 25% de los alumnos evaluados son de quinto grado, el 22% de los alumnos evaluados son de primer grado, El 13% de los alumnos evaluados son de cuarto grado y finalmente el 12% de los alumnos evaluados son de segundo grado. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

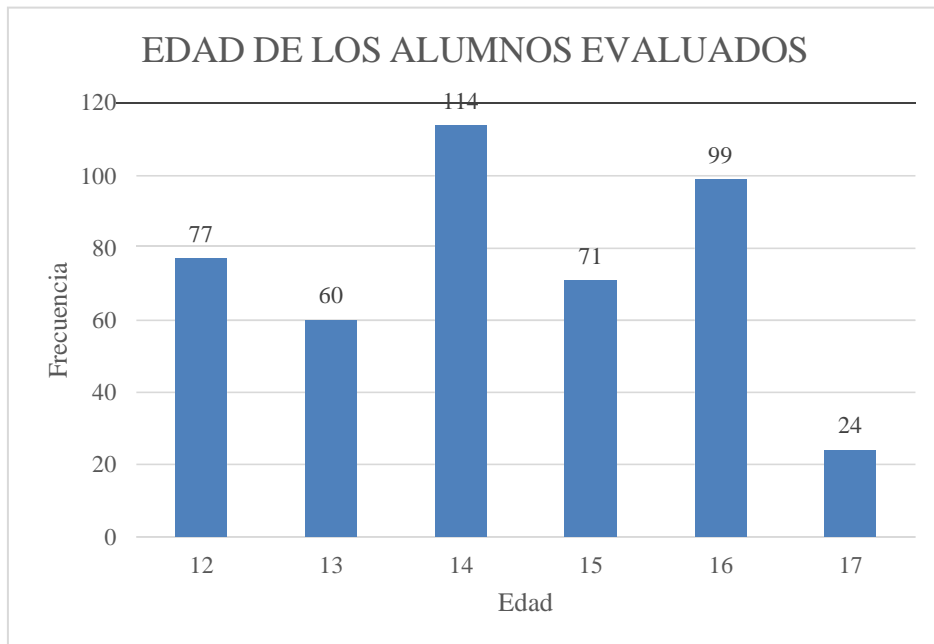
**TABLA N° 4:**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por edad.*

Edad	f <sub>i</sub>	F <sub>i</sub>	h <sub>i</sub>	H <sub>i</sub>
12	77	77	17.3%	17.3%
13	60	137	13.5%	30.8%
14	114	251	25.6%	56.4%
15	71	322	16.0%	72.4%
16	99	421	22.2%	94.6%
17	24	445	5.4%	100.0%
<b>Total</b>	<b>445</b>			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones.

**GRÁFICO N° 3:**



*Nota:* Fuente: Datos recopilados de las evaluaciones. Del total de alumnos evaluados, 77 tienen 12 años, 60 tienen 13 años, 114 tienen 14 años, 71 tienen 15 años, 99 tienen 16 años y 24 tienen 17 años.

– **Criterios de Inclusión**

- Alumnos cuyas edades oscilaron entre 12 y 17 años.
- Alumnos que estuvieron registrados desde que empezó el año escolar 2014.

– **Criterios de Exclusión**

- Alumnos que resolvieron el cuestionario de manera incorrecta o dejaron algún ítem sin contestar.
- Alumnos que estuvieron recibiendo algún tipo de intervención y/o tratamiento psicológico.
- Alumnos que hicieron traslado de otras instituciones recientemente.

– **Características de tipificación**

- Edad.

### **4.3. Métodos**

#### 4.3.1. Técnica de recolección de datos y análisis de datos

- Técnica: Evaluación psicométrica.  
Sánchez y Reyes (2006), se refieren a esta técnica como aquella técnica indirecta, debido a que por el tamaño de la población o muestra no es posible la comunicación cara a cara entre el investigador y los sujetos investigados.
- Instrumento 1: Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes (CAPI-A).

- Ficha Técnica

El CAPI-A es el Cuestionario de agresividad premeditada e impulsiva en adolescentes, cuyo autor es Andreu (2010). Dicha prueba se analizó, en el departamento de personalidad, evaluación y tratamiento psicológico I. Universidad Complutense de Madrid. Asimismo, su aplicación es individual y colectiva y dirigida para adolescentes entre 12 a 17 años. Su duración es entre 10 a 15 minutos. Además, la finalidad de este instrumento es la evaluación de la agresividad premeditada e impulsiva, junto a una escala para el control de la falta de sinceridad. Material: Manual y ejemplar autocorregible.

- Descripción:

El cuestionario CAPI-A puede aplicarse precisamente para evaluar la agresividad premeditada e impulsiva de los adolescentes tanto en población general como clínica. Su principal utilidad reside principalmente en aportar información de interés para la evaluación funcional de la agresividad y el diseño específico de programas de prevención e intervención en función de los resultados obtenidos en los perfiles de las escalas incluidas en el instrumento. Para el desarrollo y la triplicación del cuestionario se contó con 825 adolescentes, con edades comprendidas entre los 12 y los 17 años de edad, pertenecientes a diferentes centros educativos públicos de la Comunidad de Madrid. El 51.6% fueron varones ( $n=426$ ) y el 48.4% mujeres ( $n=399$ ). La edad media de los participantes fue de 14.7 años ( $Dt=1.7$ ). Según la variable de edad, se establecieron tres grupos: de 12 a 13 años ( $n=246$ ; 29.8%), de 14 a 15 años ( $n=310$ ; 37.6%) y de 16 a 17 años ( $n=269$ , 32.6%). El 90% fue nacionalidad española, mientras que el 9.7% restante eran inmigrantes que procedían de otros países, en su mayoría latinoamericanos (Andreu, 2010).

- Normas de corrección:

La valoración de cada uno de los ítems se hace mediante una escala de Likert de cinco puntos. Los cinco puntos evalúan el grado de actitud agresiva del adolescente es favorable o desfavorable. Para lo cual se utiliza los números del

1 al 5 para representar el grado en que el adolescente está de acuerdo con el ítem, siendo el 1 muy en desacuerdo y 5 muy de acuerdo. En general, una puntuación percentil de 75 o superior es indicativa de agresividad impulsiva o premeditada. A partir del percentil 95 se considera que la agresividad es predominante impulsiva o premeditada. Teniendo en cuenta que el adolescente puede presentar niveles altos en ambas escalas, lo que sería indicativo de altos niveles de agresividad impulsiva y premeditada sin que predomine uno en concreto (Andreu, 2010).

- Normas de interpretación:

El adolescente que presenta un perfil de agresividad premeditado (PC igual o superior a 75) usa la agresión como un medio para conseguir un objetivo. Los agresores premeditados están seguros de que la agresión está bien justificada y perciben que su valoración y autoestima se incrementa al dominar a otras personas, conductualmente suelen ser frías emocionalmente y de un marcado carácter manipulador e instrumental, así la agresión resultado es forma directa e indirecta. El adolescente que presenta un tipo de perfil impulsivo (PC igual o superior a 75 en la escala impulsiva) tiende a interpretar las situaciones sociales como intencionalmente hostiles, aun cuando la información sobre las intenciones de los demás no sea del todo evidente, conductualmente la agresión es explosiva, irreflexiva y hostil (Andreu, 2010).

- Validez:

En primer lugar, en el estudio realizado por Andreu (2010), se obtuvo validez de contenido, a través de la construcción de ítems, realizándose a partir una revisión bibliográfica exhaustiva de la literatura existente sobre agresividad impulsiva y premeditada, teniendo en cuenta a Barratt, Stanford, Dowdy, Liebman y Kent (1999). Después, se ejecutó la validez de criterio, en donde se estudió en su modalidad de validez discriminante y convergente. La Validez discriminante, fue evaluada comprobando que la correlación entre las escalas fuera inferior a su coeficiente alfa (Hair, Anderson, Tatham & Black, 2005). La



Validez convergente, se realizó correlacionando el CAPI-A con dos instrumentos externos, uno de impulsividad (BIS-11, Escala de impulsividad de Barrat y otro de agresividad reactiva/proactiva (RPQ, Cuestionario de Agresividad Reactiva/Proactiva; Andreu, et al., 2009). Luego, se obtuvo la validez de constructo, donde se realizó mediante el modelo factorial confirmatorio, mediante el programa estadístico AMOS 7, con el objetivo de estudiar la pertenencia de los ítems a cada uno de los constructos evaluados. Siendo así, el modelo factorial confirmatorio estuvo compuesto por 24 ítems (11 de tipo premeditado y 13 impulsivo), obteniendo una covarianza entre ambas escalas fue de 0.43, mientras que la correlación, estimada por medio del coeficiente de correlación de Pearson, fue de 0.73.

Según la Adaptación psicométrica en la localidad, se tomó en cuenta el estudio realizado por Miranda (2012), quien empleó en primer lugar la validez de contenido mediante el criterio de jueces alcanzando un índice de validez de .80. Asimismo, se halló la validez de constructo donde se obtuvo puntajes de .842 para la escala de agresividad premeditada, así como, un .911 para la escala de agresividad impulsiva encontrándose sobre el .80, denotando así que ambas correlaciones fueron altamente significativas.

- Confiabilidad:

La escala de agresividad premeditada, fue estimada mediante el coeficiente alfa de cronbach fue de 0.83, y en la escala de agresividad impulsiva fue de 0.82, en una muestra de adolescentes españoles(Andreu, 2010).

Según la Adaptación psicométrica en la localidad, se tomó en cuenta el estudio realizado por Miranda (2012), quién halló un valor de .629 mediante el coeficiente alfa de cronbach en la agresividad premeditada; y un valor de 0.724 en la agresividad impulsiva.

- Baremos:

En cuanto los baremos, está basado en medidas percentilares, por sexo, edad y general. Aunque los baremos, se hayan obtenido con población comunitaria escolarizada, el CAPI-A puede ser utilizado con población adolescente que sea sometida a una evaluación clínica, dado que proporciona información de utilidad sobre la agresividad que aparece en algunos trastornos psicopatológicos durante la adolescencia, tales como los trastornos disociales, los trastornos negativistas-desafiantes, la hiperactividad y las conductas antisocial y delictiva. En relación con la agresividad premeditada, el sexo produjo diferencias estadísticamente significativas ( $F=60.05$ ;  $p<0.001$ ), de forma que los varones presentaron mayores niveles de agresividad premeditada que las mujeres (32.87 frente 27.87). El sexo también influyó en los niveles de agresividad impulsiva ( $F=29.05$ ;  $p<0.001$ ), por lo que los varones también mostraron mayores niveles de esta agresividad que las mujeres (36.86 frente a 32.82). No obstante, el tamaño del efecto de las diferencias, calculado por medio del estadístico eta-cuadrado parcial ( $\eta^2$ ), fue muy bajo (0.07 y 0.03, respectivamente) (Andreu, 2010).

Según la Adaptación psicométrica en la localidad, se tomó en cuenta el estudio realizado por Miranda (2012), quién administró los baremos de forma general y según el género.

- Instrumento 2: Escala de afrontamiento para adolescentes - ACS

Los autores del ACS son Frydenberg y Lewis (1997). Cuya adaptación, versión española, fue realizada por Pereña y Seisdedos (1997), en TEA Ediciones, y en Perú fue adaptada por Canessa (2002) en la Universidad de Lima. Asimismo, la escala de afrontamiento para adolescentes (ACS), se puede administrar de manera individual y colectiva, teniendo un tiempo de duración de 10 a 15 minutos en cada forma. Su ámbito de aplicación se desarrolla en adolescentes entre 12 y 18 años de edad, siendo la finalidad del (ACS), la evaluación de las

Estrategias de Afrontamiento (Coping), y se aplica utilizando, materiales, como, manual, cuestionario, hoja de Respuestas, perfil.

- Descripción del Instrumento:

El ACS contiene 80 ítems, 79 cerrados y el último abierto, que evalúan 18 estrategias de afrontamiento diferentes. Los 79 ítems cerrados se puntúan Metodología 21 a través de una escala Likert de cinco puntos (no me ocurre nunca o no lo hago, me ocurre o lo hago raras veces, me ocurre o lo hago algunas veces, me ocurre o lo hago a menudo y me ocurre o lo hago con mucha frecuencia). El último ítem identifica conductas de afrontamiento diferentes a las anteriores. El ACS tiene dos versiones: una general, que evalúa el afrontamiento ante preocupaciones en general y la específica, que se refiere al afrontamiento de una preocupación en particular, citado por el sujeto o por el evaluador. Ambas versiones tienen los mismos elementos aunque varían parcialmente en las instrucciones de aplicación. Finalmente, existe también una versión abreviada con 18 ítems (Frydenberg & Lewis, 1997).

- Calificación:

Cuenta con hojas que se han diseñado de forma que éstas se realicen con la máxima rapidez y facilidad. Los elementos están colocados en el Cuadernillo ordenados de forma que todos los elementos correspondientes a cada escala resulten en una única línea horizontal de la hoja de respuestas. La corrección de la prueba puede efectuarse por los propios sujetos examinados si tienen la edad y nivel suficiente para ello Así, las 18 líneas de la Hoja de respuestas corresponden a las 13 escalas de la prueba. Para corregir la prueba se tendrá en cuenta que cada respuesta A, B, C, D o E, se corresponde respectivamente con una puntuación de 1, 2, 3, 4 o 5 puntos como se indica en la propia Hoja de respuestas (Frydenberg & Lewis, 1997).

- Interpretación:

Según los autores a la hora de interpretar los resultados del ACS, conviene insistir en que el afrontamiento tiene naturaleza que tiende a la autorregulación. La toma de conciencia del problema es el primer paso de la autorregulación (Frydenberg & Lewis, 1997).

- Validez:

Para determinar la utilidad y validez del ACS los autores analizaron hasta qué punto los elementos evalúan las 18 estrategias de afrontamiento, diferentes pero relacionados entre sí, que se pretende medir. Para ello se utilizó el análisis factorial (componentes principales con rotación Oblimin). Se siguió un procedimiento oblicuo porque se suponía que las escalas no serían completamente ortogonales o independientes. En otras palabras, se hizo la hipótesis de que, aunque el afrontamiento puede considerarse como un conjunto de diversas áreas o estrategias, cada una con diferentes tipos de acciones, esas estrategias no deberían considerarse como carentes de relación entre sí. Para realizar este análisis, agruparon en primer lugar, los ítems o elementos en función de las escalas para las que se habían elaborado. Luego, los 18 grupos se asignaron aleatoriamente a tres categorías cada una de las cuales incluía todos los elementos correspondientes a seis estrategias diferentes. Por último, se hicieron tres análisis factoriales en cada grupo de ítems de las categorías respectivas, usando las respuestas dadas por los sujetos de la muestra (Frydenberg & Lewis, 1997).

En resumen, es claro que las 18 escalas tienen validez de constructo y que el análisis factorial apoya la existencia de dichas dimensiones.

- Confiabilidad:

La prueba reporta coeficientes de consistencia interna entre .62 y .87 en la forma específica y entre .54 y .84 para la forma general. Solo en dos escalas de la forma específica (Buscar diversiones relajantes y Distracción física) y tres en la forma general (Distracción física, buscar diversiones relajantes y falta de afrontamiento), los coeficientes fueron inferiores a 65. Demostrándose así la confiabilidad de la prueba (Pereña& Seisdedos, 1997)

Por otro lado, el tipo de Baremación del (ACS), es de 16 puntuaciones en distintas estrategias de afrontamiento, a través del puntaje T (Pereña& Seisdedos, 1997).

#### 4.3.2. Procedimiento

Una vez seleccionada la muestra, se procedió a elaborar la carta de presentación y petición de permiso dirigida a las autoridades pertinentes de la institución educativa.

Después, se fijó la fecha para las evaluaciones en dicha institución.

Posteriormente se procedió a aplicar las pruebas de forma colectiva a los alumnos, indicándoles las instrucciones que tuvieron en cuenta antes de responder a las preguntas dadas en los cuestionarios, además se aclaró que sean sinceros y ajustarse a la realidad.

Finalmente se corrigieron las pruebas y se elaboró la base de datos que servirá para el proceso estadístico respectivo. Terminado, este proceso, se realizó el informe final de tesis, el cual se entregó a las autoridades pertinentes, después de levantar las correcciones realizadas por los asesores.

- De procesamiento de datos.

En el presente estudio, se empleó para el procesamiento y análisis de los datos, la estadística descriptiva como inferencial. Donde se utilizó el programa Microsoft Excel.

A nivel descriptivo, se utilizó las frecuencias absolutas simples y porcentuales, asimismo, se empleó medidas de tendencia central como la media, medidas de dispersión como la desviación estándar, mínimo y máximo y finalmente medidas de posicionamiento como los percentiles.

## CAPÍTULO 5. DESARROLLO

En el presente estudio, se acepta la hipótesis general, ya que se halló que la agresividad premeditada e impulsiva si se relaciona con algunas de las estrategias de afrontamiento en los alumnos del nivel secundario del distrito de Trujillo. Dicho hallazgo, es similar al que se encontró en el estudio ejecutado por Hernández (2013), quién realizó una investigación titulada afrontamiento y agresividad en estudiantes universitarios de la universidad de los Andes. Mérida -Venezuela, donde halló que el afrontamiento pasivo está relacionado positivamente con la agresión. En referencia, también está el estudio de Mestre, Samper, Tur, Richaud y Mesurado (2012) quienes desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento y las emociones para determinar en qué medida son procesos relacionados con la conducta agresiva, hallándose que en todos los modelos de ecuaciones estructurales, el efecto directo de la inestabilidad emocional y la empatía sobre la agresividad es significativa, siempre positivo en el primer caso pero negativo en el segundo. Además, se encontró que la empatía favorece el afrontamiento centrado en la resolución del problema, mientras que la inestabilidad emocional se relaciona positivamente con el afrontamiento improductivo y este con la agresividad.

Estos estudios, dan a conocer que la agresividad y el afrontamiento en adolescentes, son variables que se encuentran estrechamente relacionadas. Como menciona, Preciado (2010), el estilo apresurado e inmaduro de muchos adolescentes, los convierte a ellos en más vulnerables, tanto a nivel fisiológico, cognitivo-afectivo, como conductual. Todas estas circunstancias generan cansancio emocional e irritabilidad y/o agresividad, que se relaciona directamente con el inadecuado manejo de afrontamiento al estrés. Esta situación puede llegar a afectar la salud y calidad de vida del estudiante adolescente.

## CAPÍTULO 6. RESULTADOS

### 6.1. Resultados sobre los niveles de la agresividad premeditada e impulsiva

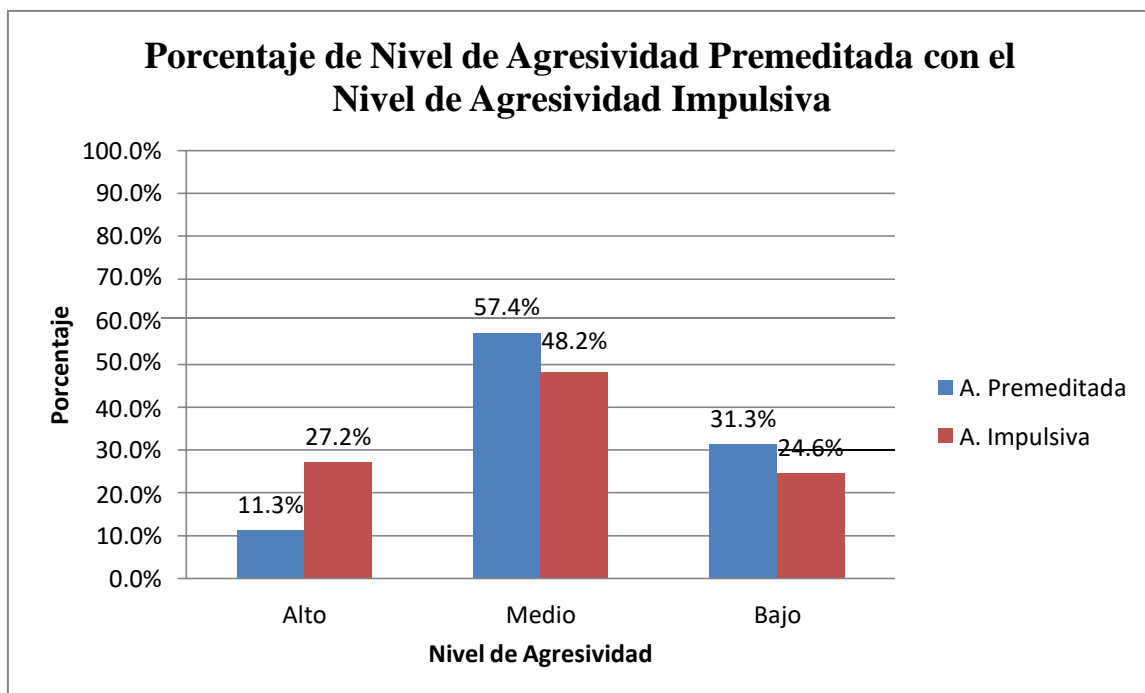
**Tabla N° 5**

*Nivel de agresividad premeditada e impulsiva en alumnos de una institución educativa estatal de varones del distrito de Trujillo.*

Nivel	A. Premeditada		A. Impulsiva	
	N	%	N	%
Alto	50	11.3	121	27.2
Medio	256	57.4	214	48.2
Bajo	139	31.3	110	24.6
Total	445	100.0	445	100.0

**Nota:** Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 4:**



**Nota:** se aprecia un nivel alto (11.3%) en la agresividad premeditada y un nivel alto (27.2%) en la agresividad impulsiva en alumnos de una institución educativa estatal de varones del distrito de Trujillo.

Fuente: datos recopilados de las evaluaciones



**6.2. Resultados de incidencia de las estrategias de afrontamiento del estilo dirigido a la resolución de problemas en los alumnos evaluados del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.**

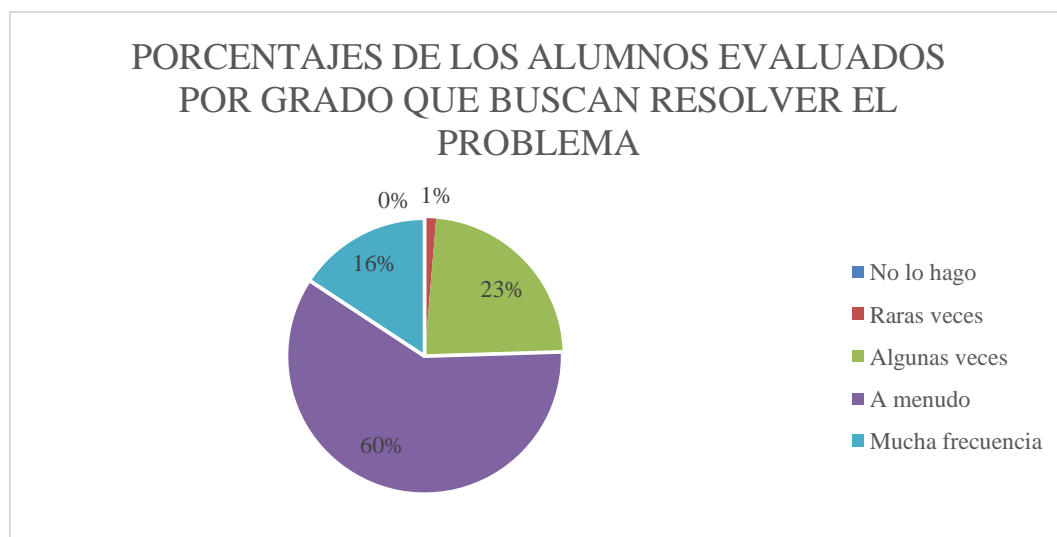
**TABLA N° 6**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por estilo de Afrontamiento, Dirigido a la Resolución de Problemas*

<b>a</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	0	0	0.0%	0.0%
<b>Raras veces</b>	6	6	1.3%	1.3%
<b>Algunas veces</b>	103	109	23.1%	24.5%
<b>A menudo</b>	266	375	59.8%	84.3%
<b>Mucha frecuencia</b>	70	445	15.7%	100.0%
<b>Total</b>	<b>445</b>			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 5:**



*Nota:* El 60% de los alumnos evaluados, considera que a menudo resuelve los problemas, el 16% a con mucha frecuencia resuelve los problemas, mientras que el 1% considera que no resuelve el problema. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones.

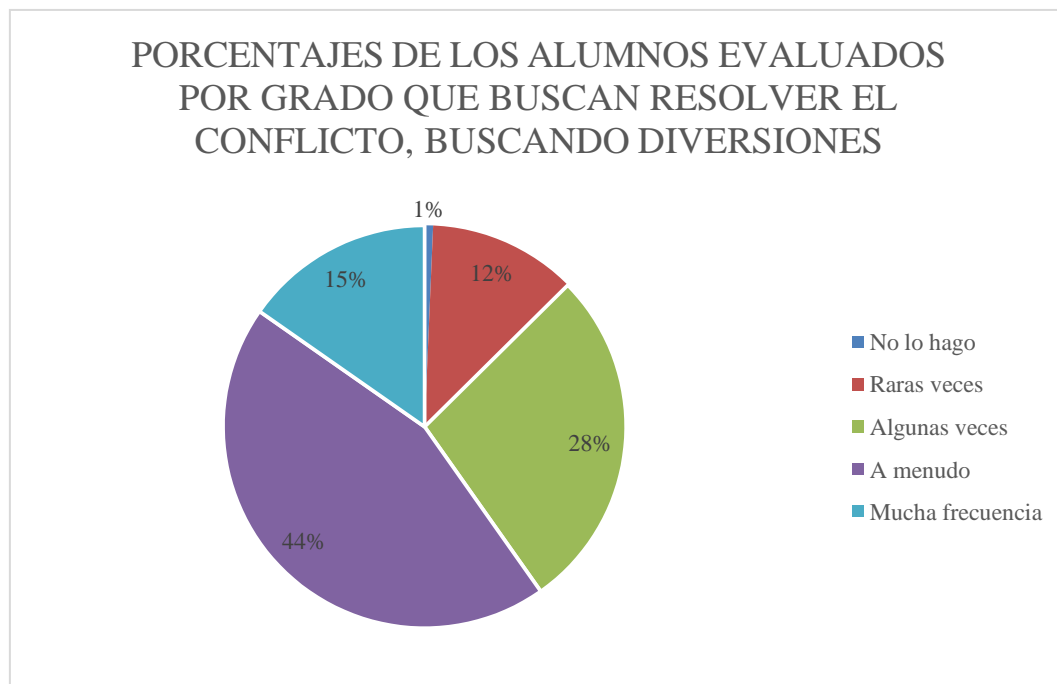
**TABLA N° 7**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Buscando diversiones*

<b>Dr</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	3	3	0.7%	0.7%
<b>Raras veces</b>	53	56	11.9%	12.6%
<b>Algunas veces</b>	123	179	27.6%	40.2%
<b>A menudo</b>	198	377	44.5%	84.7%
<b>Mucha frecuencia</b>	68	445	15.3%	100.0%
<b>Total</b>	445			

**Nota:** Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 6:**



**Nota:** El 44% de los alumnos evaluados, considera que a menudo resuelven los problemas buscando diversiones, el 15% muchas veces resuelve los problemas buscando diversiones, mientras que el 12% raras veces resuelve el problema buscando diversiones y el 1% no resuelve el problema buscando diversiones. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones.

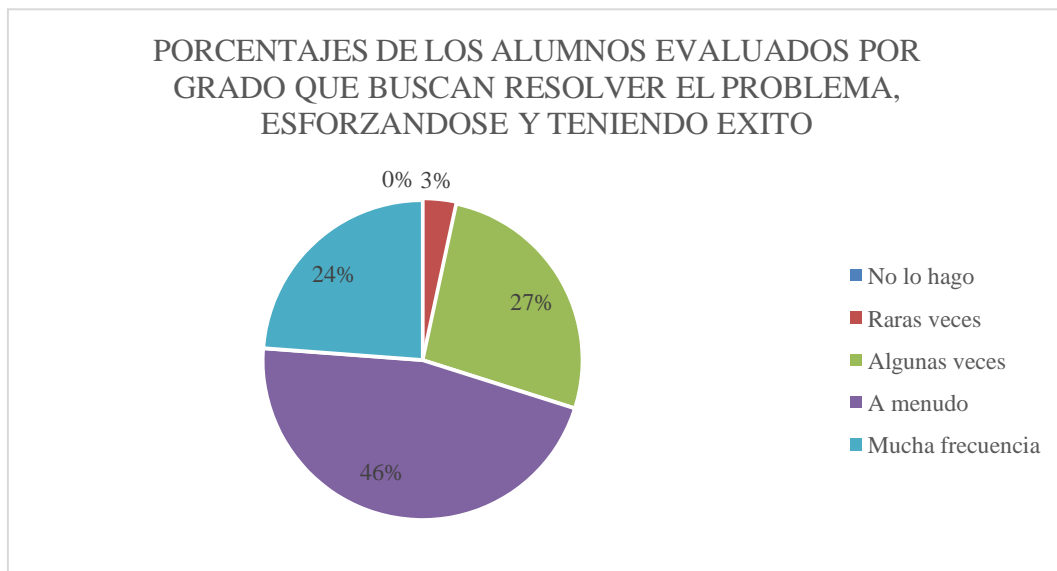
**TABLA N° 8**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Esforzarse y tener éxito.*

Es	f <sub>i</sub>	F <sub>i</sub>	h <sub>i</sub>	H <sub>i</sub>
<b>No lo hago</b>	0	0	0.0%	0.0%
<b>Raras veces</b>	15	15	3.4%	3.4%
<b>Algunas veces</b>	118	133	26.5%	29.9%
<b>A menudo</b>	206	339	46.3%	76.2%
<b>Mucha frecuencia</b>	106	445	23.8%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 7:**



**INTERPRETACIÓN:** El 46% de los alumnos evaluados, considera que a menudo resuelve los problemas esforzándose y teniendo éxito, el 24% considera que con mucha frecuencia resuelve los problemas esforzándose y teniendo éxito, mientras que el 03% considera que no resuelve el problema esforzándose y teniendo éxito. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones.

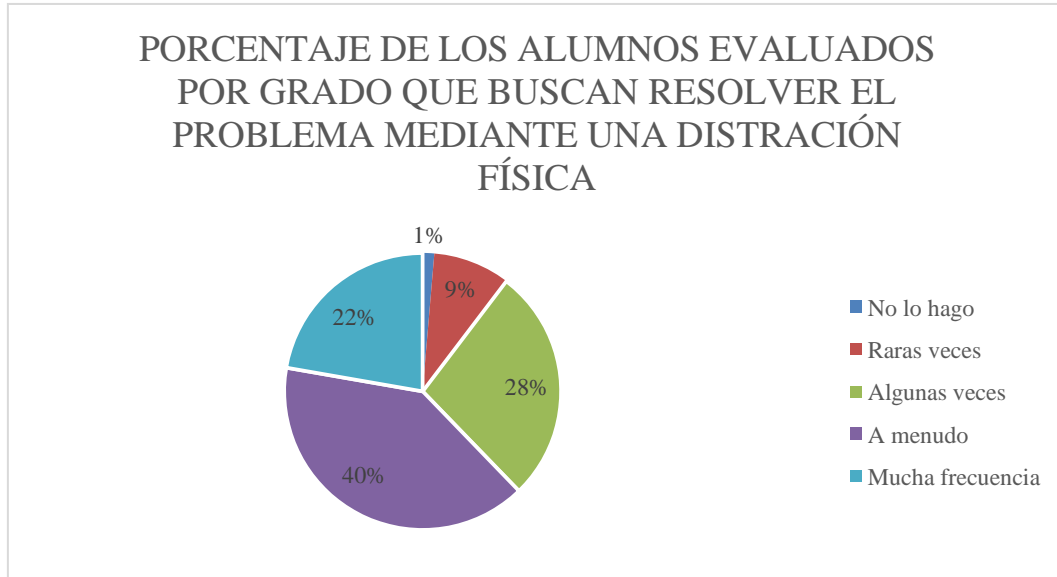
**TABLA N° 9**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Distracción Física.*

<b>Fi</b>	<b>fi</b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	6	6	1.3%	1.3%
<b>Raras veces</b>	40	46	9.0%	10.3%
<b>Algunas veces</b>	122	168	27.4%	37.8%
<b>A menudo</b>	178	346	40.0%	77.8%
<b>Mucha frecuencia</b>	99	445	22.2%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 8:**



*Nota:* El 40% de los alumnos evaluados, a menudo resuelve los problemas a través de la distracción física, el 22% con mucha frecuencia resuelve los problemas a través de la distracción física, mientras que el 09% raras veces resuelve el problema a través de la distracción física y un 01% no resuelve el problema a través de la distracción física. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

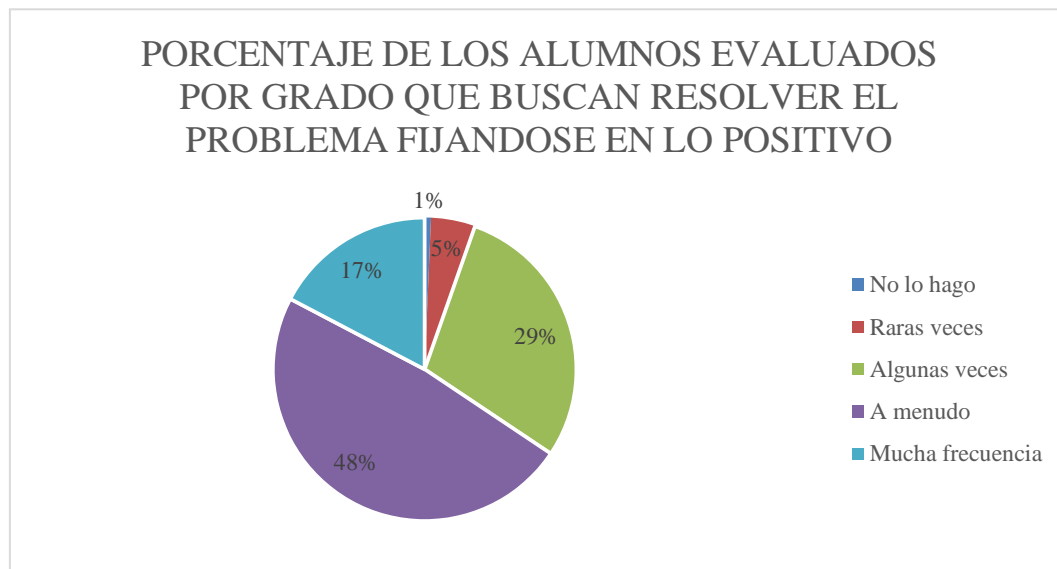
**TABLA N° 10**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Fijarse en lo positivo.*

Po	f <sub>i</sub>	F <sub>i</sub>	h <sub>i</sub>	H <sub>i</sub>
No lo hago	3	3	0.7%	0.7%
Raras veces	21	24	4.7%	5.4%
Algunas veces	129	153	29.0%	34.4%
A menudo	215	368	48.3%	82.7%
Mucha frecuencia	77	445	17.3%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota: Fuente: datos recopilados de las evaluaciones*

**GRÁFICO N° 09:**



**Nota:** El 48% de los alumnos evaluados, a menudo resuelven los problemas fijándose en lo positivo, el 17% considera que a menudo resuelve los problemas fijándose en lo positivo, mientras que el 05% raras veces resuelve el problema fijándose en lo positivo y un 01% no resuelve el problema fijándose en lo positivo. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

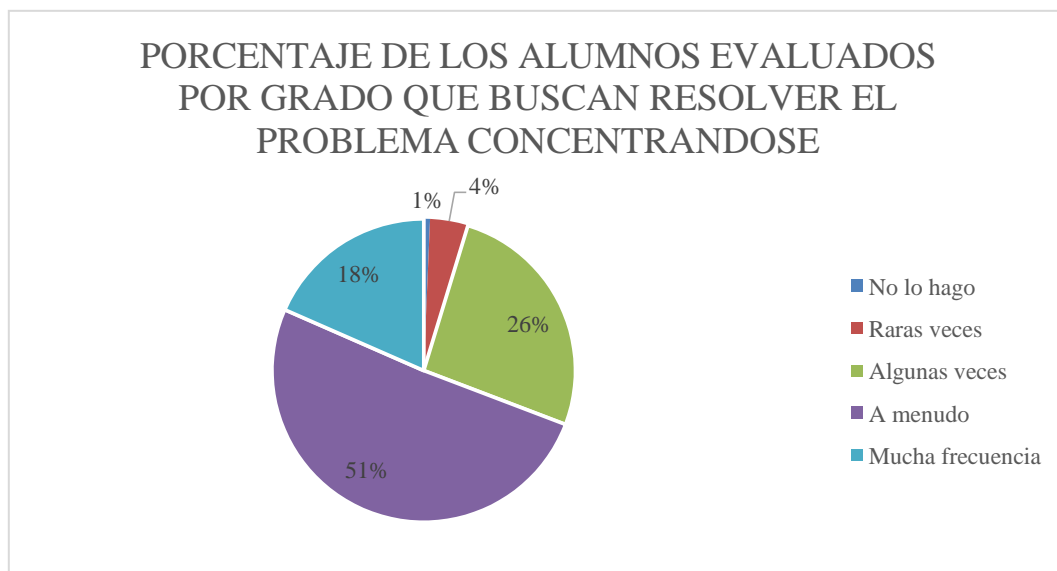
**TABLA N° 11**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Concentrarse en resolver el problema.*

<b>Rp</b>	<b>fi</b>	<b>Fi</b>	<b>hi</b>	<b>Hi</b>
<b>No lo hago</b>	3	3	0.7%	0.7%
<b>Raras veces</b>	18	21	4.0%	4.7%
<b>Algunas veces</b>	116	137	26.1%	30.8%
<b>A menudo</b>	226	363	50.8%	81.6%
<b>Mucha frecuencia</b>	82	445	18.4%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 10:**



*Nota:* El 51% de los alumnos evaluados, a menudo resuelve los problemas concentrándose en el mismo, el 18% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas concentrándose en el mismo, mientras que el 04% considera raras veces resolver el problema concentrándose en el mismo y un 01% no resuelve el problema concentrándose en el mismo. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**6.3. Resultados de incidencia de las estrategias de afrontamiento del estilo dirigido a la resolución de problemas en relación a los demás a los alumnos evaluados del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.**

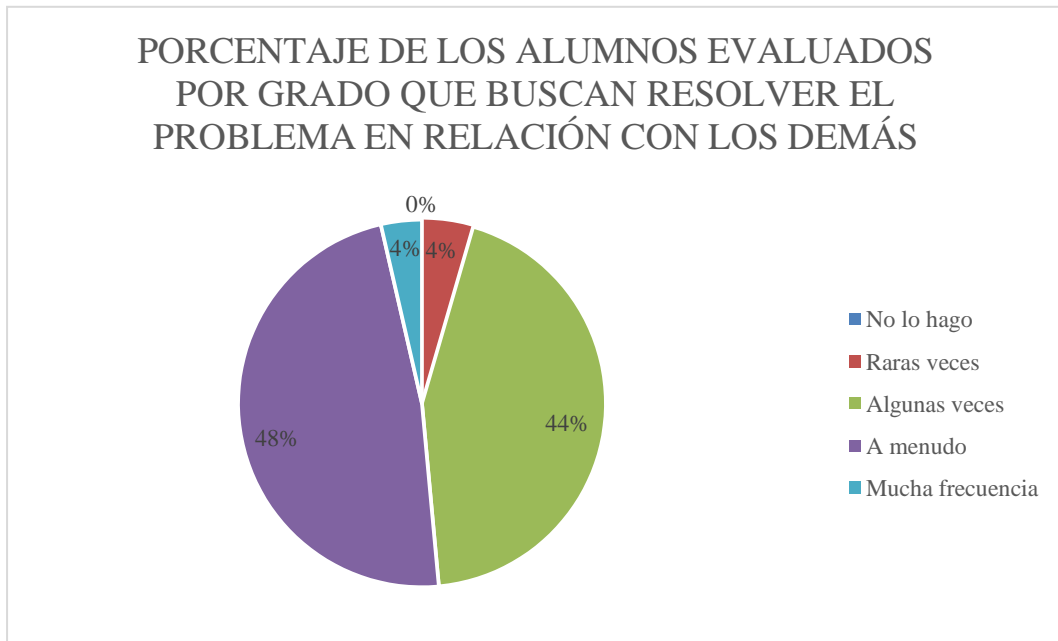
**TABLA N° 12**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por estilo de Afrontamiento, En relación con los demás.*

<b>b</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	0	0	0.0%	0.0%
<b>Raras veces</b>	20	20	4.5%	4.5%
<b>Algunas veces</b>	196	216	44.0%	48.5%
<b>A menudo</b>	213	429	47.9%	96.4%
<b>Mucha frecuencia</b>	16	445	3.6%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 11:**



**Nota:** El 48% de los alumnos evaluados, a menudo resuelve los problemas en relación con los demás, el 04% considera que con mucha frecuencia los problemas en relación con los demás, mientras que el 04% raras veces resuelve el problema en relación con los demás. *Fuente: datos recopilados de las evaluaciones*



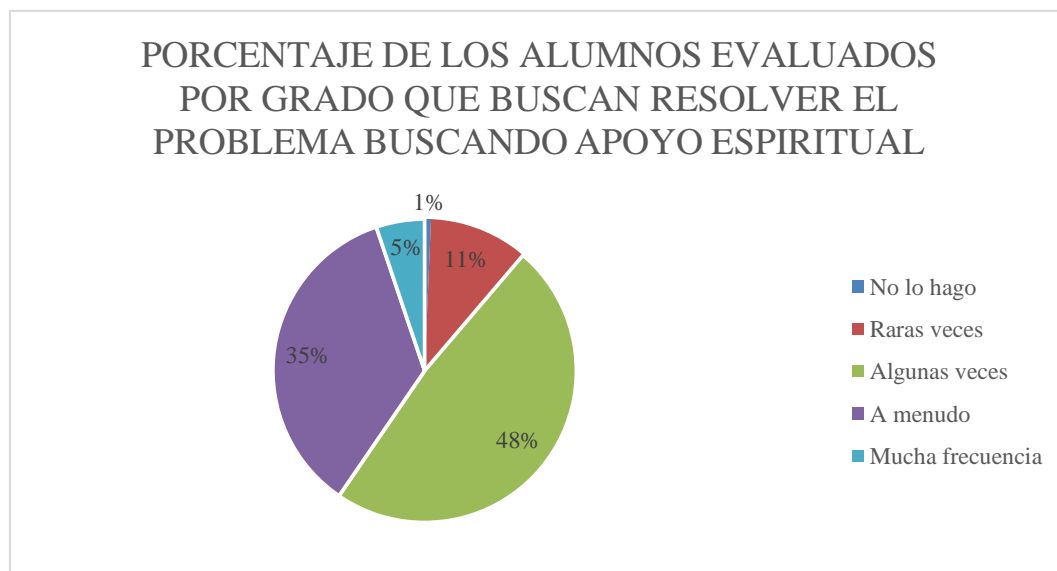
**TABLA N° 13**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Buscar apoyo espiritual.*

<b>Ae</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	3	3	0.7%	0.7%
<b>Raras veces</b>	47	50	10.6%	11.2%
<b>Algunas veces</b>	215	265	48.3%	59.6%
<b>A menudo</b>	157	422	35.3%	94.8%
<b>Mucha frecuencia</b>	23	445	5.2%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 12:**



*Nota:* El 35% de los alumnos evaluados, a menudo resuelve los problemas buscando apoyo espiritual, el 05% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas buscando apoyo espiritual, mientras que el 11% raras veces resuelve el problema buscando apoyo espiritual y el 1% no resuelve el problema buscando apoyo espiritual. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

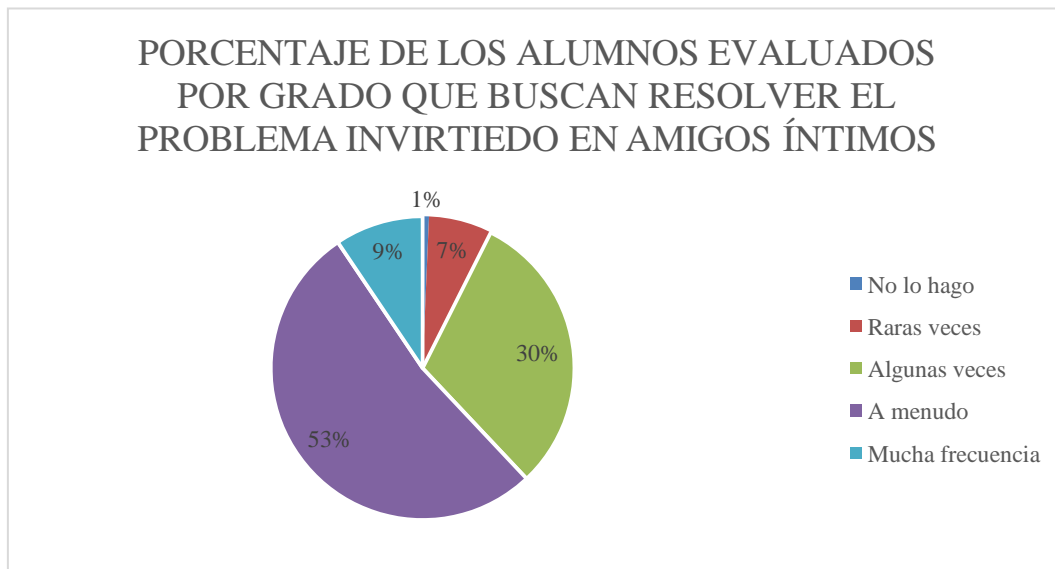
**TABLA N° 14**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Invertir en amigos íntimos.*

<b>Ai</b>	<b>fi</b>	<b>Fi</b>	<b>hi</b>	<b>Hi</b>
<b>No lo hago</b>	3	3	0.7%	0.7%
<b>Raras veces</b>	30	33	6.7%	7.4%
<b>Algunas veces</b>	136	169	30.6%	38.0%
<b>A menudo</b>	234	403	52.6%	90.6%
<b>Mucha frecuencia</b>	42	445	9.4%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 13:**



*Nota:* El 53% de los alumnos evaluados, consideran a menudo el resolver los problemas invirtiendo en amigos íntimos, el 09% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas invirtiendo en amigos íntimos, mientras que el 07% considera raras veces resolver el problema invirtiendo en amigos íntimos y el 1% no resuelve el problema invirtiendo en amigos íntimos.

*Fuente:* datos recopilados de las evaluaciones

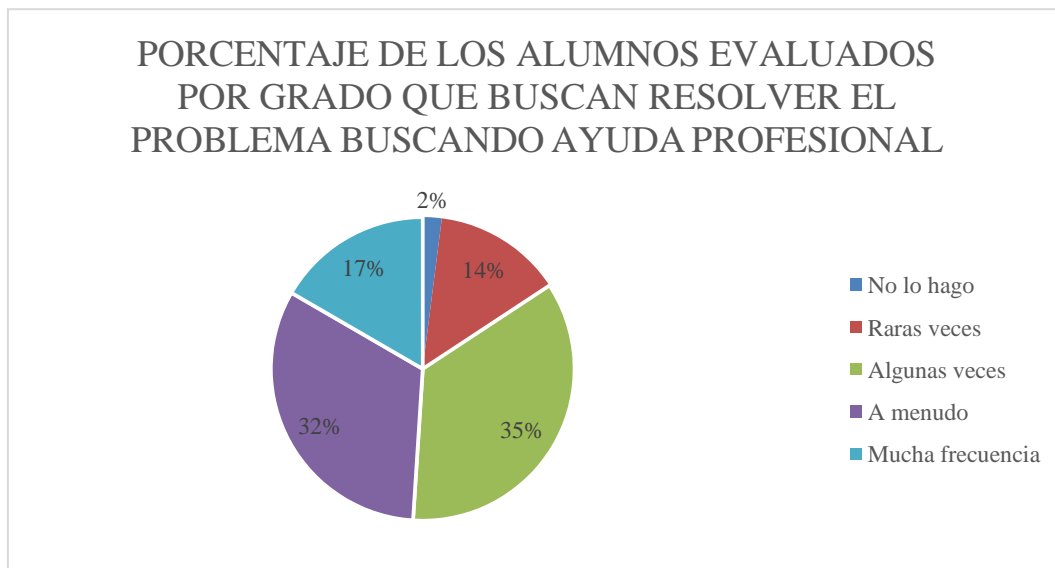
**TABLA N° 15:**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Buscar ayuda profesional.*

<b>Ap</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	9	9	2.0%	2.0%
<b>Raras veces</b>	61	70	13.7%	15.7%
<b>Algunas veces</b>	157	227	35.3%	51.0%
<b>A menudo</b>	144	371	32.4%	83.4%
<b>Mucha frecuencia</b>	74	445	16.6%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 14:**



*Nota:* El 32% de los alumnos evaluados, considera a menudo resolver los problemas buscando ayuda profesional, el 17% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas buscando ayuda profesional, mientras que el 14% considera raras veces resolver el problema buscando ayuda profesional y el 02% no resuelve el problema buscando ayuda profesional. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

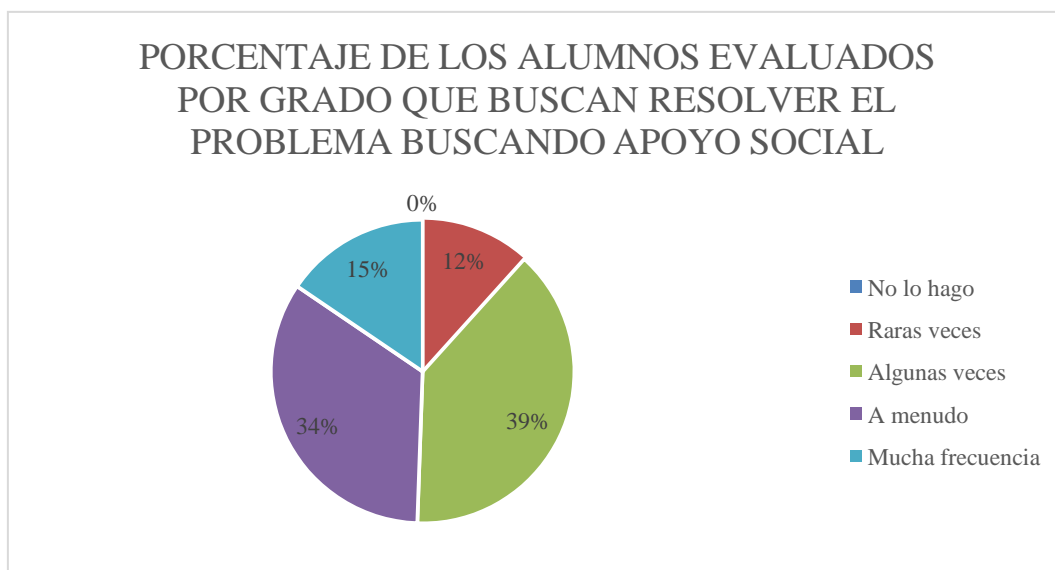
**TABLA N° 16:**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Buscar apoyo social.*

As	f <sub>i</sub>	F <sub>i</sub>	h <sub>i</sub>	H <sub>i</sub>
<b>No lo hago</b>	0	0	0.0%	0.0%
<b>Raras veces</b>	52	52	11.7%	11.7%
<b>Algunas veces</b>	173	225	38.9%	50.6%
<b>A menudo</b>	151	376	33.9%	84.5%
<b>Mucha frecuencia</b>	69	445	15.5%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 15:**



**INTERPRETACIÓN:** El 34% de los alumnos evaluados, considera a menudo el resolver los problemas buscando apoyo social, el 15% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas buscando apoyo social, mientras que el 12% raras veces resuelve el problema buscando apoyo social. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

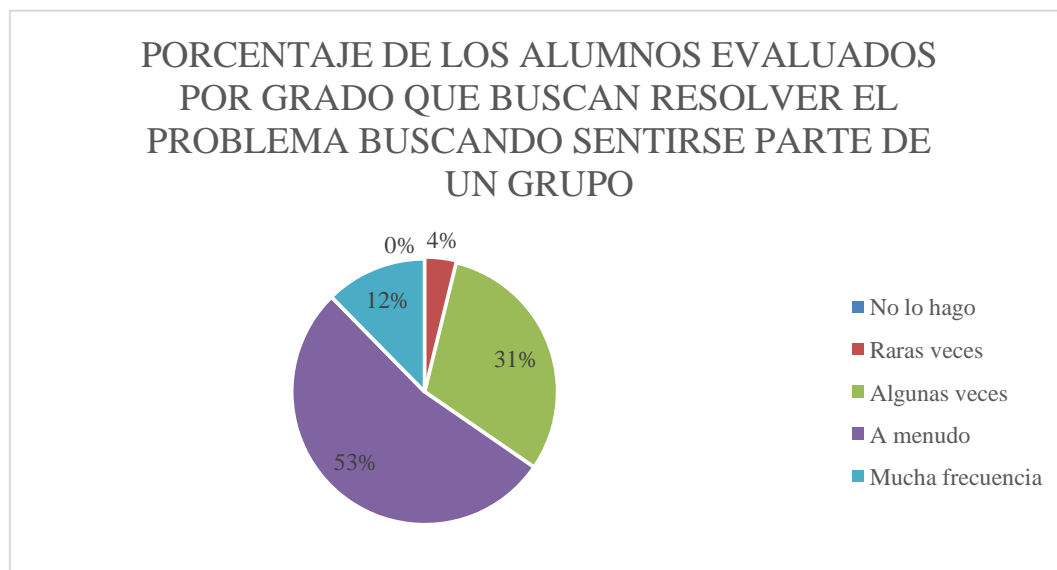
**TABLA N° 17:**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Buscar pertenencia.*

Pe	fi	Fi	hi	Hi
<b>No lo hago</b>	0	0	0.0%	0.0%
<b>Raras veces</b>	17	17	3.8%	3.8%
<b>Algunas veces</b>	137	154	30.8%	34.6%
<b>A menudo</b>	236	390	53.0%	87.6%
<b>Mucha frecuencia</b>	55	445	12.4%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 16:**



*Nota:* El 53% de los alumnos evaluados, considera a menudo el resolver los problemas buscando sentido de pertenencia, el 12% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas buscando sentido de pertenencia, mientras que el 04% no resuelve el problema buscando sentido de pertenencia. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

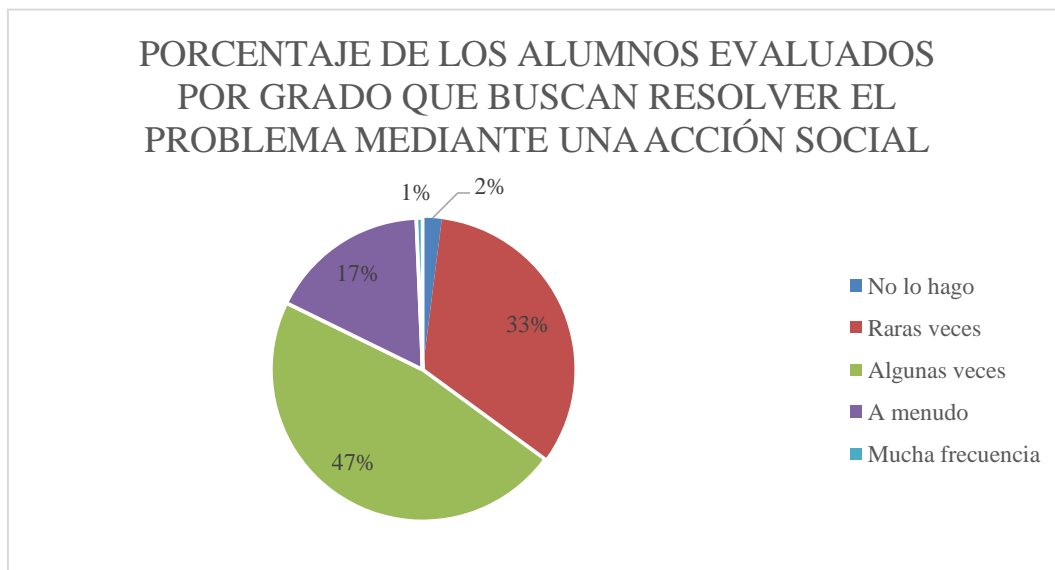
**TABLA N° 18:**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Acción Social.*

So	f <sub>i</sub>	F <sub>i</sub>	h <sub>i</sub>	H <sub>i</sub>
No lo hago	9	9	2.0%	2.0%
Raras veces	147	156	33.0%	35.1%
Algunas veces	210	366	47.2%	82.2%
A menudo	76	442	17.1%	99.3%
Mucha frecuencia	3	445	0.7%	100.0%
<b>Total</b>	<b>445</b>			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 17:**



*Nota:* El 17% de los alumnos evaluados, considera a menudo el resolver los problemas mediante una acción social, el 01% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas mediante una acción social, mientras que el 33% considera raras veces resolver el problema mediante una acción social y el 02% no resuelve el problema mediante una acción social. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**6.4. Resultados de incidencia de las estrategias de afrontamiento del estilo dirigido a la forma improductiva de resolver un problema en los alumnos evaluados del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.**

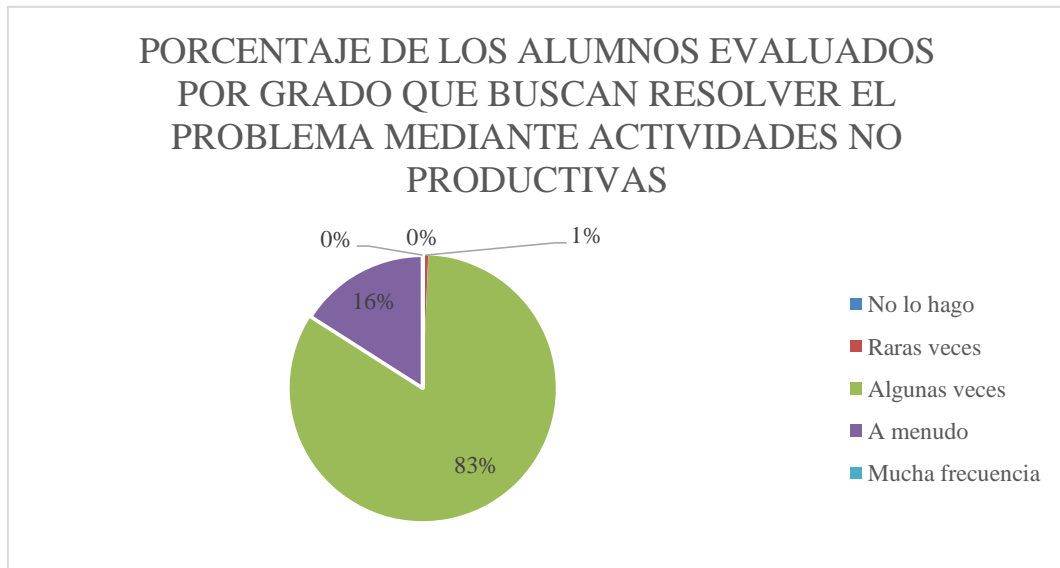
**TABLA N° 19**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por estilo de Afrontamiento, Improductivo.*

<b>c</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	0	0	0.0%	0.0%
<b>Raras veces</b>	3	3	0.7%	0.7%
<b>Algunas veces</b>	371	374	83.4%	84.0%
<b>A menudo</b>	71	445	16.0%	100.0%
<b>Mucha frecuencia</b>	0	445	0.0%	100.0%
<b>Total</b>	445			

**Nota:** Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 18:**



**Nota:** El 16% de los alumnos evaluados, considera menudo el resolver los problemas mediante formas no productivas, mientras que el 01% no resuelve el problema mediante formas no productivas. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones



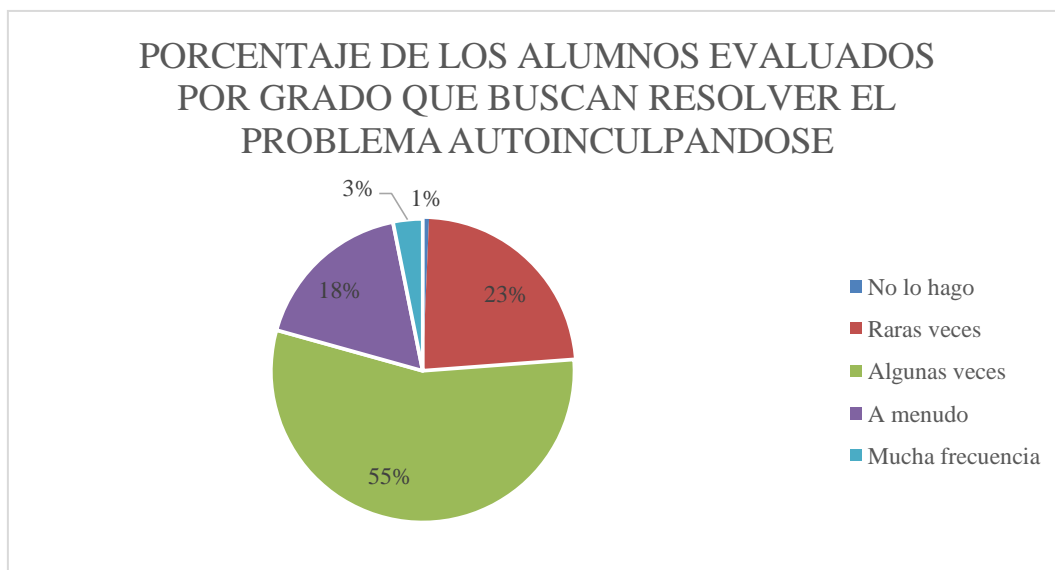
**TABLA N° 20**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Autoinculparse.*

<b>Au</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	3	3	0.7%	0.7%
<b>Raras veces</b>	103	106	23.1%	23.8%
<b>Algunas veces</b>	247	353	55.5%	79.3%
<b>A menudo</b>	78	431	17.5%	96.9%
<b>Mucha frecuencia</b>	14	445	3.1%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 19:**



*Nota:* El 18% de los alumnos evaluados, considera a menudo el resolver los problemas autoinculpándose, el 03% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas autoinculpándose, mientras que el 23% considera raras veces resolver el problema autoinculpándose y el 01% no resuelve el problema autoinculpándose. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

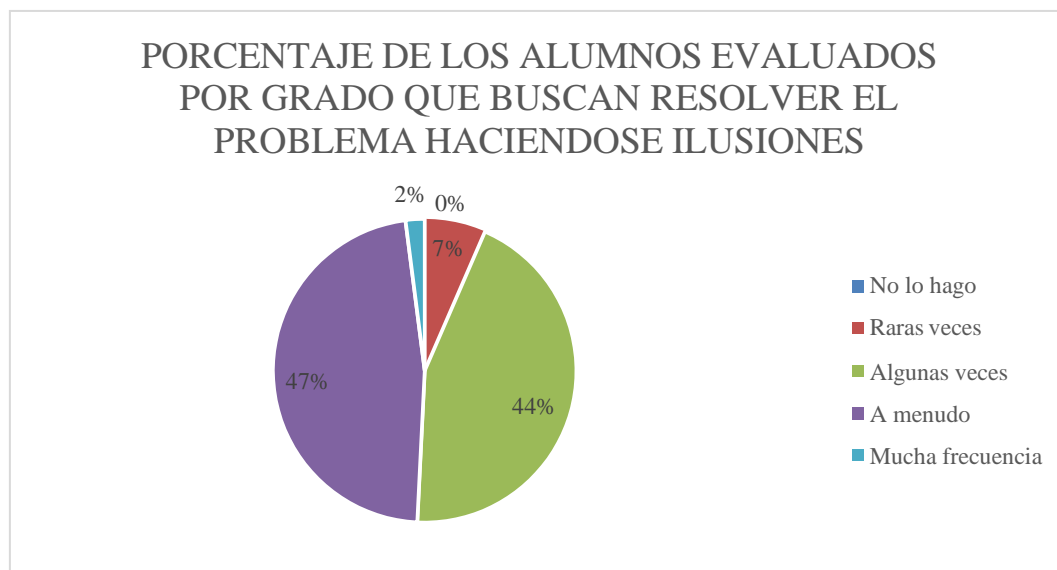
**TABLA N° 21**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de afrontamiento Hacerse ilusiones.*

Hi	fi	Fi	hi	Hi
No lo hago	0	0	0.0%	0.0%
Raras veces	29	29	6.5%	6.5%
Algunas veces	197	226	44.3%	50.8%
A menudo	210	436	47.2%	98.0%
Mucha frecuencia	9	445	2.0%	100.0%
<b>Total</b>	<b>445</b>			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 20:**



*Nota:* El 47% de los alumnos evaluados, considera a menudo el resolver los problemas haciéndose ilusiones, el 02% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas haciéndose ilusiones, mientras que el 07% considera raras veces resolver el problema haciéndose ilusiones. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

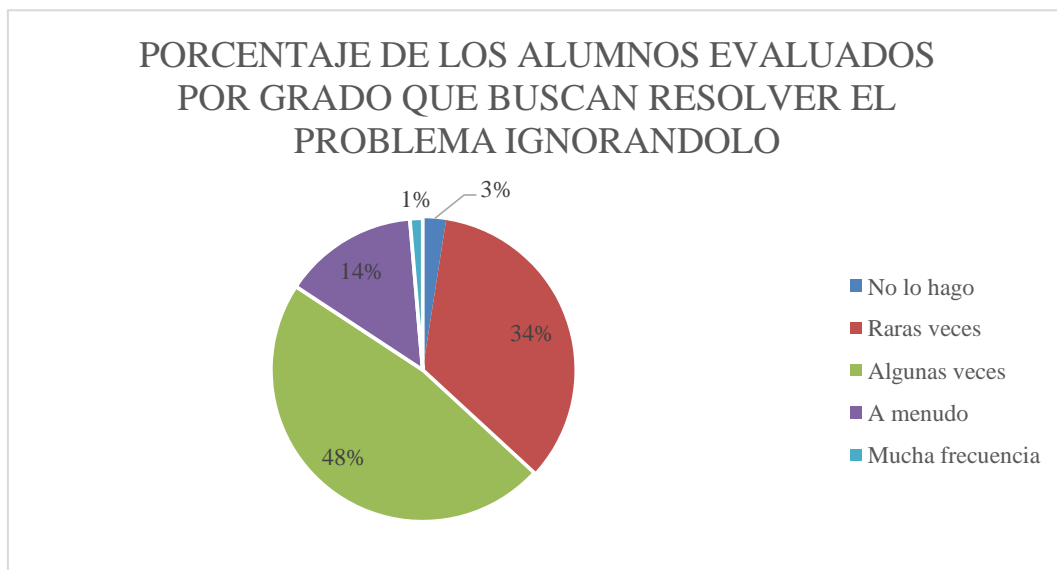
**TABLA N° 22**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de Ignorar el problema.*

<b>Ip</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	11	11	2.5%	2.5%
<b>Raras veces</b>	153	164	34.4%	36.9%
<b>Algunas veces</b>	211	375	47.4%	84.3%
<b>A menudo</b>	64	439	14.4%	98.7%
<b>Mucha frecuencia</b>	6	445	1.3%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 21:**



**Nota:** El 14% de los alumnos evaluados, considera a menudo el resolver los problemas ignorándolos, el 01% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas ignorándolos, mientras que el 34% considera raras veces resolver los problemas ignorándolos y el 03% no resuelve el problema ignorándolo. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

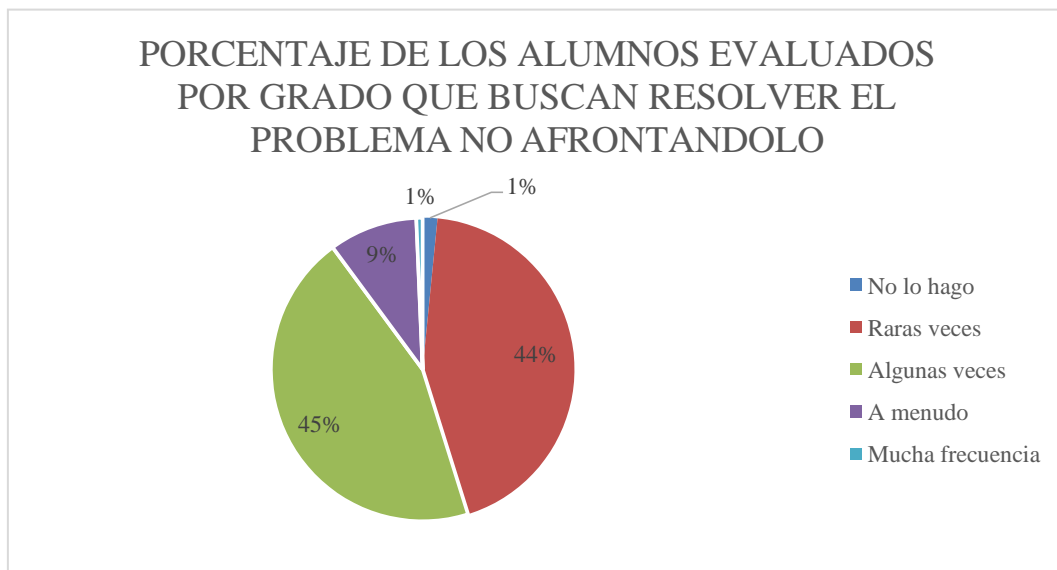
**TABLA N° 23:**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia de No afrontándolo.*

<b>Na</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	7	7	1.6%	1.6%
<b>Raras veces</b>	194	201	43.6%	45.2%
<b>Algunas veces</b>	199	400	44.7%	89.9%
<b>A menudo</b>	42	442	9.4%	99.3%
<b>Mucha frecuencia</b>	3	445	0.7%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 22:**



**Nota:** El 09% de los alumnos evaluados, considera a menudo el resolver los problemas no afrontándolos, el 01% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas no afrontándolos, mientras que el 44% considera raras veces resolver los problemas no afrontándolos y el 03% no resuelve los problemas no afrontándolos. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

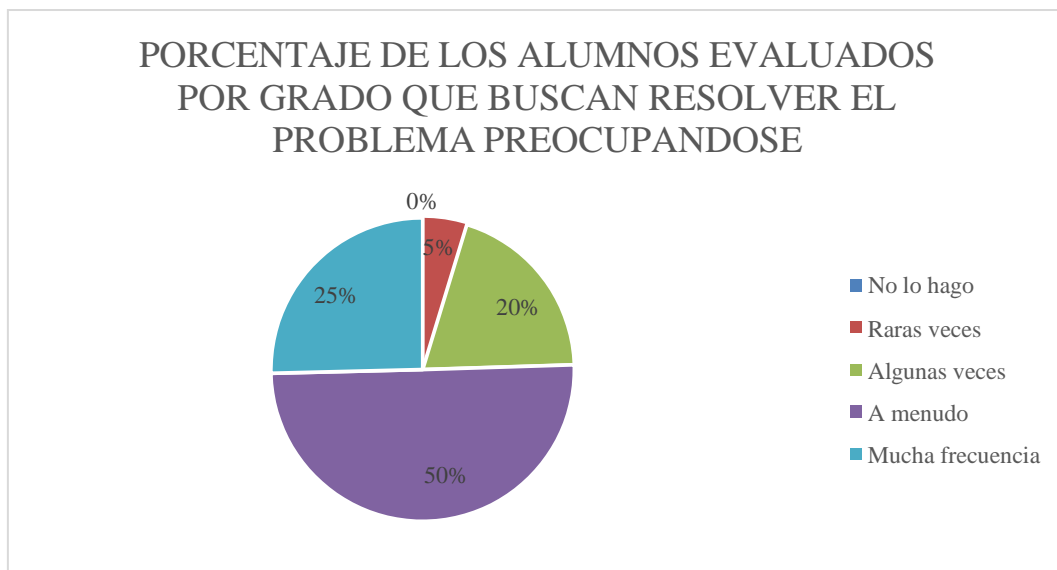
**TABLA N° 24**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia Preocuparse.*

<b>Pr</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	0	0	0.0%	0.0%
<b>Raras veces</b>	21	21	4.7%	4.7%
<b>Algunas veces</b>	88	109	19.8%	24.5%
<b>A menudo</b>	223	332	50.1%	74.6%
<b>Mucha frecuencia</b>	113	445	25.4%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota: Fuente: datos recopilados de las evaluaciones*

**GRÁFICO N° 23:**



*Nota:* El 50% de los alumnos evaluados, considera a menudo el resolver los problemas preocupándose, el 25% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas preocupándose, mientras que el 05% no resuelve los problemas preocupándose. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

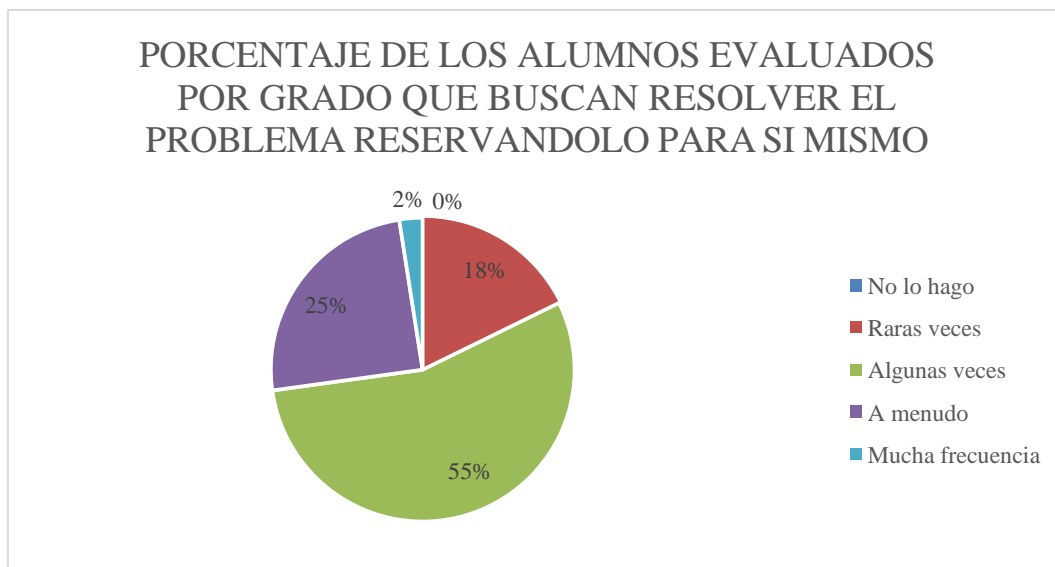
**TABLA N° 25:**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia Reservarlo para sí mismo.*

<b>Re</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	0	0	0.0%	0.0%
<b>Raras veces</b>	79	79	17.8%	17.8%
<b>Algunas veces</b>	245	324	55.1%	72.8%
<b>A menudo</b>	110	434	24.7%	97.5%
<b>Mucha frecuencia</b>	11	445	2.5%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 24:**



*Nota:* El 25% de los alumnos evaluados, considera a menudo el resolver los problemas reservándolos para sí mismo, el 02% considera con mucha frecuencia el resolver los problemas reservándolos para sí mismo, mientras que el 18% no resuelve los problemas reservándolos para sí mismo. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones.

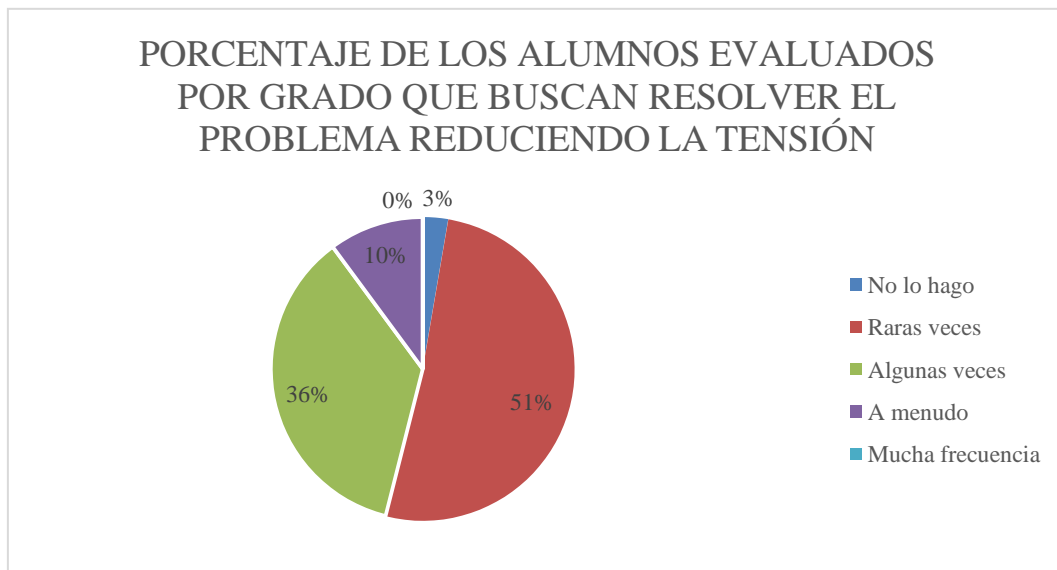
**TABLA N° 26:**

*Tabla De Frecuencias de los alumnos evaluados por la estrategia Reducir la Tensión.*

<b>Rt</b>	<b>f<sub>i</sub></b>	<b>F<sub>i</sub></b>	<b>h<sub>i</sub></b>	<b>H<sub>i</sub></b>
<b>No lo hago</b>	12	12	2.7%	2.7%
<b>Raras veces</b>	228	240	51.2%	53.9%
<b>Algunas veces</b>	160	400	36.0%	89.9%
<b>A menudo</b>	45	445	10.1%	100.0%
<b>Mucha frecuencia</b>	0	445	0.0%	100.0%
<b>Total</b>	445			

*Nota:* Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

**GRÁFICO N° 25:**



*Nota:* El 10% de los alumnos evaluados, considera a menudo el resolver los problemas reduciendo la tensión, mientras que el 51% considera rara vez resolver los problemas reduciendo la tensión y el 03% no resuelve el problema reduciendo la tensión. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones

## 6.6. Resultados de la correlación entre la agresividad premeditada e impulsiva y los estilos de afrontamiento en alumnos evaluados del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo.

**TABLA N° 27:**

*Tabla de correlación entre las estrategias de afrontamiento y la agresividad premeditada e impulsiva de los alumnos evaluados del nivel secundario de una institución educativa estatal de Trujillo*

Estilos de afrontamiento	Prem		Imp	
	r	p	r	p
-Buscar diversiones relajantes	<b>0.2241</b>	0.0000	<b>0.1195</b>	0.0058
-Esforzarse y tener éxito.	0.0042		0.0184	
-Distracción física	<b>0.2517</b>	0.0000	0.0459	0.1668
-Fijarse en lo positivo	0.0646	0.0868	0.0007	
-Concentrarse en resolver el problema	0.0136		-0.0773	0.0516
-Buscar apoyo espiritual	0.0938	0.0240	0.0270	
-Invertir en amigos íntimos	0.0936	0.0243	0.0463	
-Buscar ayuda profesional	0.0693	0.0723	-0.0790	0.0481
-Buscar apoyo social	0.0978	0.0196	0.0221	0.3210
-Buscar pertenencia	<b>0.1101</b>	0.0101	<b>0.1284</b>	0.0033
-Acción social.	0.0622	0.0951	<b>-0.1849</b>	0.0000
-Autoinculparse	<b>0.1650</b>	0.0002	0.0190	
-Hacerse ilusiones	<b>0.1847</b>	0.0000	0.0012	
-Ignorar el problema	0.0478		<b>0.1266</b>	0.0037
-Falta de afrontamiento	0.0063		0.0492	
-Preocuparse	<b>0.1302</b>	0.0030	0.0951	0.0225
-Reservarlo para sí	0.0303		0.0240	0.3069
-Reducción de la tensión	0.0048		-0.0691	0.0729

*Nota:* se aprecia una correlación directa, de grado débil altamente significativa ( $p < ,01$ ) entre la agresividad premeditada y los estilos buscar diversiones relajantes, distracción física, autoinculparse, hacerse ilusiones y preocuparse en alumnos de una institución educativa estatal de varones del distrito de Trujillo. También, se observa una correlación directa, de grado débil altamente significativa ( $p < ,01$ ) entre la agresividad impulsiva con los estilos buscar pertenencia e ignorar el problema en alumnos de una institución educativa estatal de varones del distrito de Trujillo. Fuente: datos recopilados de las evaluaciones



## CAPÍTULO 7. DISCUSIÓN

La conducta de agresividad en general, se proyecta hacia el exterior con impulsividad que en ciertos casos se vuelve involuntaria y/o premeditada, lo que es el resultado de factores influyentes que afectan gravemente a la sociedad, siendo los adolescentes quienes se involucran directamente pues la etapa de madurez en la que se encuentran se caracteriza por el tránsito de descontrol a control emocional, incluyendo los impulsos violentos (Camejo, 2009).

Ahora bien, es en la etapa de la adolescencia en la cual las dificultades se observan con mayor claridad, por ser una etapa en la que se encuentran en una evolución especialmente caracterizada por la necesidad de enfrentarse a nuevos retos y situaciones y por forjarse comportamientos que se manifestarán a lo largo de toda su trayectoria vital. Es así que, las condiciones de afrontamiento de las diferentes dificultades de la vida cotidiana adquieren particular relevancia en la adolescencia (Martínez & Morote, 2001).

Ante las consideraciones mencionadas, la presente investigación se basó en determinar la relación entre agresividad premeditada e impulsiva con las estrategias de afrontamiento en los alumnos del nivel secundario del distrito de Trujillo.

Ante ello, a continuación se discute los principales hallazgos:

En cuanto la hipótesis general, se halló que la agresividad premeditada e impulsiva si se relaciona parcialmente con las estrategias de afrontamiento en los alumnos de colegio estatal del nivel secundario del distrito de Trujillo. Dicho hallazgo, es similar al encontrado en el estudio ejecutado por Hernández (2013), quién realizó una investigación titulada afrontamiento y agresividad en estudiantes universitarios universidad de los Andes. Mérida -Venezuela, donde halló que el afrontamiento pasivo está relacionado positivamente con la

agresión. En referencia, también está el estudio de Mestre, Samper, Tur, Richaud y Mesurado (2012) quienes desarrollaron una investigación cuyo objetivo fue analizar la relación entre las estrategias de afrontamiento y las emociones para determinar en qué medida son procesos relacionados con la conducta agresiva, hallándose que en todos los modelos de ecuaciones estructurales, el efecto directo de la inestabilidad emocional y la empatía sobre la agresividad es significativa, siempre positivo en el primer caso pero negativo en el segundo. Además, se encontró que la empatía favorece el afrontamiento centrado en la resolución del problema, mientras que la inestabilidad emocional se relaciona positivamente con el afrontamiento improductivo y este con la agresividad.

Estos estudios, dan a conocer que la agresividad y el afrontamiento en adolescentes, son variables que se encuentran estrechamente relacionadas. Como menciona, Preciado (2010), el estilo apresurado e inmaduro de muchos adolescentes, los convierte a ellos en más vulnerables, tanto a nivel fisiológico, cognitivo-afectivo, como conductual. Todas estas circunstancias generan cansancio emocional e irritabilidad y/o agresividad, que se relaciona directamente con el inadecuado manejo de afrontamiento al estrés. Esta situación puede llegar a afectar la salud y calidad de vida del estudiante adolescente.

Por otro lado, en cuanto los hallazgos relevantes de las hipótesis específicas se tienen:

En la hipótesis 1, la agresividad premeditada si guarda relación parcial con las estrategias de afrontamiento en los alumnos del nivel secundario del distrito de Trujillo. Encontrándose, una correlación directa, de grado débil y altamente significativa ( $p < .01$ ) entre la agresividad premeditada y los estilos hacerse ilusiones y preocuparse, lo que quiere decir que a menor grado acontece la agresividad de dañar planificadamente a una persona, menor se dará el hecho de la incapacidad personal para tratar el problema con respeto a buscar una salida positiva. Como refiere, Del Campo (1990), aquellos adolescentes que

aprenden de las experiencias a controlar y mantener un equilibrio en su estado emocional, tendrán mayores agallas para enfrentar situaciones problemáticas bien estén solos o acompañados. Como refiere, Espinoza (1999), el individuo como ser experimental se da cuenta que al esperar lo mejor en un futuro, tiene una tendencia a sentir ansiedad que los conlleva a quedarse estático en el entorno o a ver los acontecimientos negativos desencadenados por la agresividad como insignificantes.

También, se halló una correlación con el estilo Autoinculparse, lo que señala, que a menor agresividad premeditada, menor es el grado en el hecho de pensar de sentirse responsables de los problemas o preocupaciones que tienen. Como menciona, Rice (1997), plantean que ciertos adolescentes no dudan de sí mismos, ni de las otras personas y ni de los resultados de la mayor parte de las situaciones. Independientemente de que la gente o las circunstancias lo justifiquen, llevan consigo una mínima ansiedad a todas las relaciones o acontecimientos que encuentran, lo cual está vinculado con el control de la agresividad.

Así mismo existe una correlación directa, de grado débil y altamente significativa con los estilos buscar diversiones relajantes y distracción física es decir a mayor agresividad premeditada existirá mayor tendencia a desarrollar actividades de ocio como leer o pintar. Ejemplo: "Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver televisión" (Canessa, 2002), así como a hacer deportes, mantenerse en forma. En cuanto a Frydenberg y Lewis (1990), refieren que, los chicos hacen deporte y las chicas se dedican a otras actividades que implica una estimación estética física.

En lo que respecta a la hipótesis 2, la agresividad impulsiva si guarda relación parcial con las estrategias de afrontamiento en los alumnos del nivel secundario del distrito de Trujillo. Hallándose una correlación directa, de grado débil y significativa entre la agresividad impulsiva con los estilos buscar

pertenencia e ignorar el problema, lo significa que a menor se dé la reacción desproporcionada ante cualquier provocación o percibida como tal, menor será su preocupación o interés por las relaciones con los demás en general y, más específicamente, por lo que los otros piensan de ellos, así como menor será el esfuerzo consiente por negar el problema. Como refiere, Frydenberg (1997), menciona que los cambios emocionales y sociales de esta etapa influyen en la sociedad, y, a su vez, el joven también es influido por ella, por lo cual, la forma en que los adolescentes afrontan sus problemas tiene además de una importancia para el bienestar individual, una importancia social.

Al respecto, Bisquerra y Pérez (2007), conceptualizan a todo lo referente al control de la impulsividad, como el conjunto de habilidades, conocimientos y valores necesarios para realizar actividades o tareas de forma eficaz y con ciertos niveles de calidad. De igual forma plantearon que el desarrollo de estas competencias favorece en los procesos adaptivos al contexto, repercute en una ciudadanía efectiva y responsable, y favorece el afrontamiento a las circunstancias de la vida con mayores posibilidades de éxito, lo quiere decir, que los adolescentes al ser más perseverantes, construyen mejor sus estrategias para afrontar diversas situaciones.

Sin embargo, Pacheco (2008), menciona que los adolescentes que se muestran independencia en lo que hacen son conscientes de lo que les rodea, así como saben, y no lo desean en muchas oportunidades, el hecho de aceptar que necesitan la ayuda de los demás, esto varía según el grado de independencia que mantiene el adolescente.

Por lo tanto, como menciona García (2004), los numerosos cambios a los que se enfrentan los jóvenes durante la adolescencia, pueden suponer grandes demandas en la habilidad de los adolescentes para conseguir ajustar sus propias autoevaluaciones con la nueva información que les llega sobre sí mismos.

En cuanto los datos descriptivos de la variable agresividad, se obtuvo un nivel medio (11.3%) en la premeditada y un nivel medio (27.2%) en la agresividad impulsiva en alumnos de una institución educativa nacional de varones del distrito de Trujillo. Esto puede deberse a que las poblaciones en estudio son adolescentes, como bien sabemos es una etapa difícil donde ocurren diferentes cambios, el individuo deja de ser niño para convertirse en adulto, con todas sus implicaciones. Estos cambios que se presentan en la gran mayoría de adolescentes suelen descontrolar sus emociones generando conductas impulsivas y de rebeldía; asimismo, el adolescente necesita orientación para que ese tipo de conductas puedan ser controladas y evitar que se conviertan en agresivas, logrando un entorno saludable sin dañarse a sí mismo ni a los demás (Quijano & Ríos, 2015).

Por otro lado, en la variable Estrategias de Afrontamiento, se encontró que más del 50% de los alumnos reconocen como las estrategias para enfrentar los problemas son: concentrarse en resolver el problema, invertir en amigos íntimos, sentido de pertenencia y preocuparse

Sin embargo existen otras estrategias que no manejan adecuadamente. Una de las razones por la que muchos estudiantes no emplean las estrategias particulares de autorregulación cognitiva y emocional de forma consistente, es que no tienen el conocimiento necesario sobre estas estrategias. Esto es, no las conocen, no saben cómo usarlas apropiadamente o no saben cuándo el usar estas estrategias resultará más benéfico. Por ello, al no tener conocimiento y ni una orientación adecuada los adolescentes optan por no preocuparse lo suficiente, o evitar o guardar el problema para así, lo cual se desprende del estilo de afrontamiento improductivo (Pacheco, 2008).

## CONCLUSIONES

Se determina que si existe una relación parcial entre la agresividad premeditada e impulsiva con las estrategias de afrontamiento en los alumnos del nivel secundario del distrito de Trujillo.

Se identifica un nivel alto (11.3%) en la agresividad premeditada y un nivel alto (27.2%) en la agresividad impulsiva en los alumnos del nivel secundario del distrito de Trujillo.

Se identifica de manera predominante estilos preocuparse (25.0%), esforzarse y tener éxito (24.0%) y distracción física (22.0%), en los alumnos del nivel secundario del distrito de Trujillo.

La agresividad premeditada si guarda una relación parcial con las estrategias de afrontamiento en los alumnos del nivel secundario del distrito de Trujillo.

- Existe una correlación directa, de grado débil y altamente significativa ( $p < ,01$ ) entre la agresividad premeditada y los estilos diversiones relajantes, distracción física, autoinculparse, hacerse ilusiones y preocuparse.

La agresividad impulsiva si guarda una relación parcial con las estrategias de afrontamiento en los alumnos del nivel secundario del distrito de Trujillo.

- Existe una correlación directa, de grado débil y altamente significativa ( $p < ,01$ ) entre la agresividad impulsiva con los estilos buscar pertenencia e ignorar el problema.

## RECOMENDACIONES

- Se sugiere, que en base a los resultados encontrados de la presente investigación, 11.3% en nivel medio de agresividad premeditada y 27.2% en agresividad impulsiva, se realice posteriores estudios cuantitativos de tipo explicativo, para comprender mejor las causales de las relaciones halladas entre ambas variables.
- Se sugiere ejecutar investigaciones a futuro de tipo tecnológico, es decir realizar una adaptación de ambos instrumentos obteniendo validez y confiabilidad, pero en una población femenina; ya que en el presente estudio se halló en base a una población de varones.
- A partir de los resultados, se recomienda elaborar estrategias de intervención en manejo de agresividad para los alumnos, por parte del área de Psicología de la institución como reevaluaciones psicológicas y talleres de estrategias de afrontamiento y manejo de la agresividad; debido a que se evidenció un nivel medio de agresividad.
- Se sugiere que toda la plana docente tenga conocimiento de la investigación realizada, de los resultados obtenidos y que participen en talleres de capacitación sobre estrategias de afrontamiento y manejo de agresividad, para que puedan contribuir en la intervención.
- Se recomienda a los docentes profundizar en el estudio referente a las estrategias de afrontamiento y manejo de agresividad a fin de fomentar la premisa de generar estrategias saludables en cada adolescente, desde el contexto psicoeducativo.
- Se sugiere involucrar a la familia en el proceso de acompañamiento psicoeducativo sobre el conocimiento de estrategias de afrontamiento. ya

que esta constituye el eje primordial del desarrollo integral de las  
adolescentes.



## REFERENCIAS

Abramovay M. & Rua M. (2002). *Violences in schools*. Brasil: Ed. UNESCO.  
Recuperada de:  
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128718e.pdf>

Álvarez, R. (2000). *Salud, expresión y represión social de las emociones*.  
Valencia: Ed. Promolibro.

Anderson, C. & Bushman, B. (2002). *Human Aggression*. *Annual Review of Psychology*, Vol. 53(5), pp. 27-51.

Andreu, J. (2009). *Propuesta de un modelo integrador de la agresividad impulsiva y premeditada en función de sus bases motivacionales y socio – cognitivas*. *Psicopatología Clínica, Legal y Forense*, 9, 85 – 98.  
Recuperada de <http://www.masterforense.com/pdf/2009/2009art5.pdf>

Andreu, J. (2010). *Cuestionario de Agresividad Impulsiva premeditada*. Madrid: Ed. TEA S.A.

Andreu, J., Peña, M. & Ramírez, J. (2009). *Cuestionario de agresión reactiva y proactiva: un instrumento de medida de la agresión en adolescentes*. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 14(1), 37 – 49.

Antonini, C. (2000). *Assessing coping strategies: A theoretically based approach*. *Journal of Personality and Social Psychology*. Vol. 56(2), pp. 267-283.

Arjona & Guerrero (2001). *Un estudio sobre los estilos y las estrategias de afrontamiento y su relación con la variable adaptación*. Málaga, España. *Psicología Científica*. Recuperada de <http://www.psicologiacientifica.com/bv7psicologiapdf-182-un-estudio->

sobre-los-estilos-y-las-estrategias-de-afrontamiento-y-su-relacion-  
co.pdf

- Arnett, J. (1999). Tormenta adolescente y reconsideraciones del estrés. *American Psychologist*, Vol. 54(5), pp. 317-326.
- Arroyo, M. (2008). *Prevención pedagógica social de la agresividad*. Madrid: Ed. Educadores.
- Bandura, A. (1973). *Aggression: A social learning analysis*. Englewood Cliffs, New York: Ed. Prentice Hall.
- Barcelata, B. & García, E. (2006). Estilos de afrontamiento en adolescentes y su relación con la presencia de estrés y malestar emocional. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, Itzapalapa, México. Recuperado de: [http://www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/investigacion/aap/congresos/segundo\\_congreso/abstracts/abstrac17.html](http://www.uaeh.edu.mx/campus/icsa/investigacion/aap/congresos/segundo_congreso/abstracts/abstrac17.html)
- Barra, A., Cerna C., Kramm, M. (2009). *Problemas de Salud, Estrés, Afrontamiento, Depresión y Apoyo Social en Adolescentes*. España: Editorial: Red TerapiaPsicológica.
- Barratt, E. & Felthous, A. (2003). Impulsive versus premeditated aggression: Implications for Mens Rea decisions. *Behavioral Sciences and the Law*, 21, 619-630.
- Barratt, E., Stanford, M., Dowdy, L., Liebman, M., & Kent, T. (1999). Impulsivo y agresión premeditada: Un análisis factorial de los actos de auto reportado. *Psychiatry Research*. Vol.86(15), pp. 163-173.
- Beck, A. (2003). *Prisioneros del odio. Las bases de la ira, la hostilidad y la violencia*. Barcelona: Ed. Paidós.
- Belfort, E. (2005). Los trastornos de personalidad borderline en la población infantil: ¿Una Realidad?. *Revista PSI-QUE*. Vol. 1(11), pp. 58-69.
- Berkowitz, L. (1996). *Aggression: its causes, consequences and control*. New York: Ed. McGraw-Hill, Inc.
- Blair, R. (2001). Neurocognitive models of aggression, the antisocial personality disorders and psychopaths. *Journal of Neurol. Neurosurgery Psychiatry*, Vol. 71 (6), pp. 727-731.

Bisquerra, R. & Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*. Vol. 10(7), pp.61-82

Buss, A. (1961). La psicología de la agresión. New York: Ed. Wiley

Canessa (2002). *Adaptación psicométrica de las Escalas de Afrontamiento para Adolescentes de Frydenberg y Lewis en u grupo de escolares de Lima Metropolitana*. Recuperada de [http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf\\_bdfde.nsf/imagenes/8110C7602378638B05257391004D8AE5/\\$file/08-PERSONA5-canessa.pdf](http://fresno.ulima.edu.pe/sf%5Csf_bdfde.nsf/imagenes/8110C7602378638B05257391004D8AE5/$file/08-PERSONA5-canessa.pdf)

Camejo, R. (2009). *La adolescencia y sus etapas*. Argentina: El Cid Editor.

Casado, F. (2007). *Modelo de afrontamiento de Lazarus como heurístico de las intervenciones psicoterapéuticas*. Equipo de Salud Mental Alcalá-Dos Hermanas. Hospital El Tomillar, Sevilla, España. Recuperado de: [http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol20\\_3\\_5.pdf](http://www.cop.es/delegaci/andocci/files/contenidos/vol20_3_5.pdf)

Carr, V. (1988). Patients techniques forcoping with schizophrenia: an exploratory study. *British Journal of Medical Psychology*. Vol.61(12), pp. 339-352

Crick, N. & Dodge, K. (1996). Social information – processing mechanism in reactive and proactive aggression. Chicago, E.E.U.U. *Revista Child Development*. Vol. 67(17), pp. 993 – 1002.

Del Campo, J. (1990). *Personalidad del Adolescente*. Madrid: Ed: Andrés Bello. Recuperada de [http://books.google.com.pe/books?id=ZK0K05-6gVwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs\\_ge\\_summary\\_r&cad=0#v=onepage&q&f=false](http://books.google.com.pe/books?id=ZK0K05-6gVwC&printsec=frontcover&hl=es&source=gbs_ge_summary_r&cad=0#v=onepage&q&f=false)

Diner, A. (2001). Estrategias de afrontamiento en adolescentes. *Revista de Psicología*. Vol. 22(1), pp.23-34

Dodge, K. (1991). The *structure and function of reactive and proactive aggression*. In D.J. Pepler y K.H. Rubin (eds). The development and treatment of childhood aggression (pp. 201 – 218). New York: Erlbaum.

Dodge, K., Coie, J., Petit, G. & Price, J. (1990). Peer status and aggression in boys' groups: *Development and contextual analyses*. *Child Development*, 61(18), pp. 1289-1309.

- Espinoza, A. (1999). *Una Guía Clínica para el Tratamiento de la Respuesta al Estrés Humano*. Nueva York: Ed. Plenum Press.
- Fernández-Abascal, E. (1997). *Estilos y Estrategias de Afrontamiento*. En Fernández- Abascal, E. G., Palmero, F., Chóliz, M. y Martínez, F. (Eds.), Cuaderno de prácticas de motivación y emoción, Madrid: Ed. Pirámide.
- Frydenberg, E. (1997). *Hacer frente a los Adolescentes: Perspectivas Teóricas y de Investigación*.
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1990). *Adolescent coping scale*. Victoria: The Australian Council for Educational Research Ltd
- Frydenberg, E. & Lewis, R. (1997). *Escala de Afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: Ed. TEA.
- García, E. (2004). *Conductas desadaptativas de los adolescentes en Navarra: el papel de la familia y la escuela*. (Tesis Doctoral), Universidad Pública de Navarra, Pamplona, España. Recuperado de: [http://www.uv.es/lisis/otras-publica/tesis\\_esther.pdf](http://www.uv.es/lisis/otras-publica/tesis_esther.pdf)
- García M. & Madriaza P. (2005). Sentido y sin sentido de la violencia escolar: análisis cualitativo del discurso de estudiantes chilenos. Pontificia Universidad Católica de Chile. Revista Psykhe; Vol. 14, Nº 1, 165 – 180. Recuperada de: [http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100013&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282005000100013&script=sci_arttext)
- Hernández, Y. (2013). *Afrontamiento y agresividad en estudiantes universitarios universidad de los andes. Mérida –Venezuela*. (Tesis Doctoral). Universidad Autónoma de Madrid, España. Recuperado de: [https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/14271/66732\\_Hernandez\\_Maldonado\\_Yajaira.pdf?sequence=1](https://repositorio.uam.es/xmlui/bitstream/handle/10486/14271/66732_Hernandez_Maldonado_Yajaira.pdf?sequence=1)
- Hernández, R., Fernández, C. & Baptista, M. (2006) *Metodología de la Investigación*. México, México: McGraw – Hill / Interamericana Editores.
- Instituto Nacional de Estadística e Informática - INEI (2009). Población menor de 18 años que cometieron alguna infracción, según departamento. Seguridad Ciudadana. Recuperado de:

<http://www.inei.gob.pe/estadisticas/indice-tematico/seguridad-ciudadana/>

Kassinove, H. & Tafrate, R. (2005). *El Manejo de la Agresividad: Manual de Tratamiento competo para Profesionales*. Madrid: Ed. Desclée de Brouwer, S.A.

Kempes, M., Matthys, W., De Vries, H. & Van Engeland, H. (2005). Reactive and proactive aggression in children. A review of theory, findings and the relevance for child and adolescent psychiatric. *European Journal of Psychiatry*, Vol.14(8), pp. 11-19.

Lazarus & Folkman (1986). *Estrés y Procesos Cognitivos*. Barcelona: Ed. Martínez Roca.

Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Barcelona: Ed. Ariel-Planeta.

Martínez, P. & Morote, R. (2001). Preocupaciones de adolescentes de Lima y sus estilos de afrontamiento. *Revista de Psicología de la PUCP*. Vol. 19(2), pp. 212-236.

Merk, W., Orobio de Castro, B., Koops, W. & Matthys, W. (2005). The distinction between reactive and proactive aggression: Utility for theory, diagnosis and treatment? *European Journal of Developmental Psychology*, Vol. 2(1), pp. 197-220.

Mestre, V., Samper, P., Tur, A., Richaud, M. & Mesurado, B. (2012). Emociones, estilos de afrontamiento y agresividad en la adolescencia. *Revista Psicológica de Bogotá*. Vol. 11(4), pp. 1263-1275. Recuperado de: <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revpsycho/article/view/1263>

Miranda, Y. (2012). *Adaptación Psicométrica del Cuestionario de Agresividad Premeditada e Impulsiva en adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Universidad César Vallejo, Trujillo. Perú.

Monje, C. (2012). *Teorías sobre los efectos de la violencia en los medios de comunicación*. Universidad Surcolombiana. Programa de Comunicación Social y Periodismo. Recuperado de: <http://carmonje.wikispaces.com/file/view/02+Teor%C3%ADas+sobre+los+efectos+de+la+violencia+en+los+medios.pdf>

- Montoya, R. (2013). *Agresividad premeditada – impulsiva y acoso escolar en adolescentes de secundaria*. Tesis de Licenciatura. Universidad César Vallejo, Trujillo. Perú.
- Mora, M. (2003). *Estrategias de afrontamiento (coping) en adolescentes embarazadas escolarizadas*. Universidad de Buenos Aires, Argentina. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653). Recuperada de <http://www.rieoei.org/deloslectores/1342Mora.pdf>
- Mora, M., & Landoni, A. (2003). Uso de métodos anticonceptivos e información sexual en relación con los antecedentes de aborto en una muestra de adolescentes embarazadas de 13 a 18 años, escolarizadas, de la Ciudad de Buenos Aires. *Revista Hospitalaria Materno infantil Ramón Sardá*. Vol. 22 (1), pp.3-10.
- Organización Mundial de la Salud (2002). *Informe sobre la salud en el mundo. Reducir riesgos y promover una vida sana*. OMS: Ginebra.
- Pacheco (2008). Bienestar Psicológico y estrategias de afrontamiento en adolescentes, (Tesis de Licenciatura), Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú.
- Papalia, D. Wendkos, S. & Duskin, R. (2005). *Desarrollo Humano*. (9na. Ed.). México: Ed. McGraw-Hill Interamericana. Recuperado de: <http://es.scribd.com/doc/51551945/primeras-50-paginas-PAPALIA-DESARROLLO-HUMANO-9%C2%B0-EDICION>
- Pardo, M. & Bustamante. G. (2005). Diferencias en memoria, afrontamiento y agresividad entre mujeres futbolistas, no futbolistas y hombres. *Jornades de Foment de la Investigació*. Vol. 16(4), pp. 1-31. Recuperado de: [http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78749/forum\\_2005\\_6.pdf?sequence=1](http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/78749/forum_2005_6.pdf?sequence=1)
- Parrott, P.&Giancola, D.(2007). Further evidence for the validity of the Taylor Aggression Paradigm. *American Journal of Psychiatry*, 122 (10), pp. 268-311.
- Pereña, J. & Seisdedos, N. (1997). *ACS.Escalas de afrontamiento para Adolescentes*. Madrid: Ed. TEA.

- Pérez, J. & Daza, F. (1991). *EL apoyo social*. Ministerio del trabajo y asuntos sociales en España. Recuperado de: [http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp\\_439.pdf](http://www.insht.es/InshtWeb/Contenidos/Documentacion/FichasTecnicas/NTP/Ficheros/401a500/ntp_439.pdf)
- Plancherel, B. & Bolognini, M. (1995). Coping and mental health in early adolescence. *Journal of Adolescence*. Vol. 18(7), pp.459-474.
- Preciado, M. (2010). Perfil de estrés y síndrome de burnout en estudiantes mexicanos de odontología de una universidad pública. *Revista Chilena Neuro-Psiquiatría*. Vol. 48(1), pp. 11-19.
- Quijano, S. & Ríos, M. (2015). Agresividad en Adolescentes de Educación Secundaria de una Institución Educativa Nacional, La Victoria – Chiclayo. Tesis de Licenciatura. Universidad Católica Santo Toribio De Mogrovejo, Chiclayo, Perú. Recuperado de [http://tesis.usat.edu.pe/jspui/bitstream/123456789/541/1/TL\\_QuijanoSignoriStephanie\\_RiosFernandezMarcela.pdf](http://tesis.usat.edu.pe/jspui/bitstream/123456789/541/1/TL_QuijanoSignoriStephanie_RiosFernandezMarcela.pdf)
- Rice, P. (1997). *Desarrollo Humano* (Estudio del ciclo Vital). (2<sup>da</sup>. Ed.). México: Ed. Prentice Hall Hispanoamericana
- Romani, F. Gutiérrez, C., Lama, M. (2009). Auto-reporte de agresividad escolar y factores asociados en escolares peruanos de educación secundaria. Instituto de Medicina Tropical Daniel A. Carrión. Universidad Nacional Mayor de San Marcos (UNMSM), Lima-Perú. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=203122516009>
- Samper, P., Tur, A., Mestre, V. & Cortés, T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Unaperspectivaintercultural. *Revista International Journal of Psychology and Psychological Therapy*. Vol. 8(3), pp. 431-440. Recuperado de: <http://www.ijpsy.com/volumen8/num3/215/agresividad-y-afrontamiento-en-la-adolescencia-ES.pdf>
- Santrock, J. & Pérez, A. (2004). *Psicología del desarrollo en la adolescencia*. (9na Ed.). Madrid: Ed. McGraw-Hill Interamericana.
- Shaffer, D. (2009). *Psicología del desarrollo: infancia y adolescencia*. México: Ed. International Thomson



- Scheaffer, R & Mendenhall, W. (2007). *Elementos de Muestreo*. (6<sup>o</sup> ed.). Madrid: Ed. Thomson.
- Seligman, P. (2007). Presentation of self in coping with anger and anxiety: An international approach. *Anxiety Research*. Vol. 3(1), pp.233-255.
- Serrano, I. (1996). *Agresividad Infantil*. Madrid: Ed, Pirámide.
- Siever, L. (2008). Neurobiología de la agresividad y la violencia. *American Journal of Psychiatry*, 165(15), pp. 429-442.
- Solis, C. & Vidal, A. (2006). Estilos y estrategias de afrontamiento en los adolescentes. *Revista de psiquiatría y salud mental Hermilio Valdizan*. Vol. 7(1), pp. 33-39. Recuperado de: <http://www.hhv.gob.pe/revista/2006/3%20ESTILOS%20Y%20ESTRATEGIAS%20DE%20AFRONTAMIENTO.pdf>
- Taylor, S. & Brown, J. (1988). Illusion and well-being: A social psychological perspective on mental health. *Psychological Bulletin*. Vol.103(9), pp.193–210.
- Tedeschi, J. & Felson, R. (1994). *Violence, aggression and coercive actions*. Washington DC: E American Psychological Association.
- Urteaga, Z. (2014). *Estrategias de Afrontamiento y Conductas Antisociales y delictivas en Adolescentes*. Tesis de Licenciatura. Universidad César Vallejo, Trujillo, Perú.
- Wang, J., Iannotti, P., Nansel, T. (2009). Escuela, acoso entre adolescentes en Estados Unidos: física, verbal, relacional y Cyber. *Revista JADOLESC SALUD*. Vol. 45 (4), pp. 368-375.
- Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedent and subsequent characteristics. Chicago, E.E.U.U. *Revista Journal of Child and Psychology Psychiatry*. Vol. 43 (4), pp. 495 – 505.
- Vallejo, L. (2007), *Bienestar Subjetivo y Estrategias de Afrontamiento en estudiantes del colegio Perpetuo Socorro del distrito de Trujillo*. Tesis



para optar el título de Licenciado en Psicología, Escuela de Psicología, Universidad César Vallejo, Trujillo.

Vallés, L. & Hilterman, E. (2006). *SAVRY: Manual para la valoración estructurada de riesgo de violencia en jóvenes*. Generalitat de Catalunya. Departament de Justicia.

Vargas, (2007). *Psicología social*. Basada en el Enfoque de Berkowitz. Asociación Oaxaqueña de Psicología A.C. México. Recuperado de: [http://www.conductitlan.net/psicologia\\_social.pdf](http://www.conductitlan.net/psicologia_social.pdf)

Virkkunen M., Goldman D., Nielsen D. & Linnoila M. (1995). Low brain serotonin turnover rate (low CSF 5-HIAA) and impulsive violence». *Journal of Psychiatry Neuroscience*. Vol.20 (4), pp. 271-5.

Vitaro, F., Brendgen, M. & Tremblay, R. (2002). Reactively and proactively aggressive children: antecedents and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, Vol. 43(7), pp. 495-505.

# ANEXOS

## ANEXO 1. CUESTIONARIO DE AGRESIVIDAD PREMEDITADA E IMPULSIVA EN ADOLESCENTES (CAPI-A).

### CAPI-A

A continuación encontrarás una serie de frases que tienen que ver con diferentes formas de pensar, sentir y actuar. Lee atentamente cada una de ellas y elige la respuesta que mejor refleje tu grado de acuerdo o desacuerdo con lo que dice la frase. No hay respuestas correctas ni incorrectas por lo que es importante que contestes de forma sincera. Por favor, tampoco pases mucho tiempo decidiendo las respuestas y señala lo primero que hayas pensado al leer cada una de las frases. Responde a cada una de las frases la siguiente escala:

1	2	3	4	5
Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indeciso	De Acuerdo	Muy de acuerdo

Instrucción: Rodea con un círculo la alternativa elegida (1, 2, 3, 4 ó 5)

- Creo que mi agresividad suele estar justificada	1	2	3	4	5
- Cuando me pongo furioso reacciono sin pensar.	1	2	3	4	5
- Creo que la agresividad no es necesaria para conseguir lo que se quiera.	1	2	3	4	5
- Después de enfurecerme, suelo recordar muy bien lo que ha pasado.	1	2	3	4	5
- Soy capaz de controlar mi deseo de agresividad.	1	2	3	4	5
- Durante una pelea, siento que pierdo el control de mi mismo.	1	2	3	4	5
- He deseado que algunas de las peleas que he tenido realmente ocurrieran	1	2	3	4	5
- Me he sentido tan presionado que he llegado a reaccionar de forma agresiva.	1	2	3	4	5
- Pienso que la persona con la que discutí realmente se lo merecía.	1	2	3	4	5
- Siento que se me ha llegado a ir la mano en alguna pelea.	1	2	3	4	5
- Ser agresivo me ha permitido tener poder sobre los demás y mejorar mi nivel social.	1	2	3	4	5
- Me suelo poner muy nervioso o alterado antes de reaccionar furiosamente.	1	2	3	4	5
- Conocía a muchas de las personas que participaron en la pelea.	1	2	3	4	5
- Nunca he bebido o tomado drogas antes de pelearme con otra persona.	1	2	3	4	5
- Algunas de las peleas que he tenido han sido por venganza.	1	2	3	4	5
- Pienso que últimamente he sido más agresivo de lo normal.	1	2	3	4	5
- Antes de pelearme con alguien, sé que voy a estar muy enojado.	1	2	3	4	5
- Cuando discuto con alguien, me siento muy irritable.	1	2	3	4	5
- A menudo mis enfados suelen dirigirse a una persona en concreto.	1	2	3	4	5

-	Creo que mi forma de reaccionar ante una provocación es excesiva y desproporcionada.	1	2	3	4	5
-	Me alegro de que ocurrieran algunas de las discusiones que he tenido.	1	2	3	4	5
-	Creo que discuto con los demás porque soy muy impulsivo.	1	2	3	4	5
-	Suelo discutir con los demás porque soy muy impulsivo.	1	2	3	4	5
-	Cuando me peleo con alguien, cualquier situación me hace explotar rápidamente.	1	2	3	4	5

A continuación te planteamos una serie de frases referentes a distintos aspectos de tu vida. Lee atentamente cada una de ellas y MARCA CON UNA CRUZ (X) la casilla que mejor se ajuste a lo que tú piensas.

Verdadero                      Falso

- Hago todo lo que me dicen y manden.
- Alguna vez he dicho una palabrota o he insultado a otro.
- No siempre me comporto bien en clase.
- Alguna vez he sentido las ganas de hacerme la vaca y de no ir a clases.
- Alguna vez he hecho trampas en el juego.
- He probado el alcohol o el tabaco.

**POR FAVOR, COMPRUEBA QUE HAYAS CONTESTADO A TODAS LAS CUESTIONES CON UNA SOLA RESPUESTA.**

## ANEXO 2. ESCALAS DE AFRONTAMIENTO PARA ADOLESCENTE (ACS)



### INSTRUCCIONES

Los estudiantes suelen tener ciertas preocupaciones o problemas sobre temas diferentes, como la escuela, el trabajo, la familia, los amigos, el mundo en general, etc. En este Cuestionario encontrarás una

lista de formas diferentes con las que la gente de tu edad suele encarar una gama amplia de problemas o preocupaciones. Deberás indicar, marcando la casilla correspondiente, las cosas que tú sueles hacer para enfrentarte a esos problemas o dificultades. En cada afirmación debes marcar en la Hoja de respuestas la letra A, B, C, D o E según creas que es tu manera de reaccionar o de actuar. No hay respuestas correctas o erróneas. No dediques mucho tiempo a cada frase; simplemente responde lo que crees que se ajusta mejor a tu forma de actuar.

No me ocurre nunca o no lo hago	A
Me ocurre o lo hago raras veces	B
Me ocurre o lo hago algunas veces	C
Me ocurre o lo hago a menudo	D
Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia	E

Por ejemplo, si **algunas veces** te enfrentas a tus problemas mediante la acción de «Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema», deberías marcar la C como se indica a continuación:

1. Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema .....  A  B  C  D  E

**DEBERÁS ANOTAR TODAS TUS CONTESTACIONES EN LA HOJA DE RESPUESTAS.  
NO ESCRIBAS NADA EN ESTE CUADERNILLO.**

- Hablar con otros para saber lo que ellos harían si tuviesen el mismo problema.
- Dedicarme a resolver lo que está provocando el problema.
- Seguir con mis tareas como es debido.
- Preocuparme por mi futuro.
- Reunirme con amigos.
- Producir una buena impresión en las personas que me importan.
- Esperar que ocurra lo mejor.
- No puedo hacer nada para resolver el problema, así que no hago nada.
- Llorar o gritar.
- Organizar una acción o petición en relación con mi problema.
- Ignorar el problema.
- Criticarme a mí mismo.

- Guardar mis sentimientos para mí solo.
- Dejar que Dios se ocupe de mis problemas.
- Acordarme de los que tienen problemas peores, de forma que los míos no parezcan tan graves.
- Pedir consejo a una persona competente.
- Encontrar una forma de relajarme; por ejemplo, oír música, leer un libro, tocar un instrumento musical, ver la televisión.
- Hacer deporte.
- Hablar con otros para apoyarnos mutuamente.
- Dedicarme a resolver el problema poniendo en juego todas mis capacidades.
- Asistir a clase con regularidad.
- Preocuparme por mi felicidad.
- Llamar a un amigo íntimo.



<b>No me ocurre nunca o no lo hago</b>	<b>A</b>
<b>Me ocurre o lo hago raras veces</b>	<b>B</b>
<b>Me ocurre o lo hago algunas veces</b>	<b>C</b>
<b>Me ocurre o lo hago a menudo</b>	<b>D</b>
<b>Me ocurre o lo hago con mucha frecuencia</b>	<b>E</b>

24. Preocuparme por mis relaciones con los demás.
25. Desear que suceda un milagro.
26. Simplemente, me doy por vencido.
27. Intentar sentirme mejor bebiendo alcohol, fumando o tomando otras drogas (no medicamentos).
28. Organizar un grupo que se ocupe del problema.
29. Ignorar conscientemente el problema.
30. Darme cuenta de que yo mismo me hago difíciles las cosas.
31. Evitar estar con la gente.
32. Pedir ayuda y consejo para que todo se resuelva.
33. Fijarme en el aspecto positivo de las cosas y pensar en las cosas buenas.
34. Conseguir ayuda o consejo de un profesional.
35. Salir y divertirme para olvidar mis dificultades.
36. Mantenerme en forma y con buena salud.
37. Buscar ánimo en otros.
38. Considerar otros puntos de vista y tratar de tenerlos en cuenta.
39. Trabajar intensamente.
40. Preocuparme por lo que está pasando.
41. Empezar una relación personal estable.
42. Tratar de adaptarme a mis amigos.
43. Esperar que el problema se resuelva por sí solo.
44. Me pongo malo.
45. Trasladar mis frustraciones a otros.
46. Ir a reuniones en las que se estudia el problema.
47. Borrarr el problema de mi mente.
48. Sentirme culpable.
49. Evitar que otros se enteren de lo que me preocupa.
50. Leer un libro sagrado o de religión.
51. Tratar de tener una visión alegre de la vida.

52. Pedir ayuda a un profesional.
53. Buscar tiempo para actividades de ocio.
54. Ir al gimnasio a hacer ejercicio.
55. Hablar con otros sobre mi problema para que me ayuden a salir de él.
56. Pensar en lo que estoy haciendo y por qué.
57. Triunfar en lo que estoy haciendo.
58. Inquietarme por lo que me pueda ocurrir.
59. Tratar de hacerme amigo íntimo de un chico o de una chica.
60. Mejorar mi relación personal con los demás.
61. Soñar despierto que las cosas irán mejorando.
62. No tengo forma de afrontar la situación.
63. Cambiar las cantidades de lo que como, bebo o duermo.
64. Unirme a gente que tiene el mismo problema.
65. Aislarme del problema para poder evitarlo.
66. Considerarme culpable.
67. No dejar que otros sepan cómo me siento.
68. Pedir a Dios que cuide de mí.
69. Estar contento de cómo van las cosas.
70. Hablar del tema con personas competentes.
71. Conseguir apoyo de otros, como mis padres o amigos.
72. Pensar en distintas formas de afrontar el problema.
73. Dedicarme a mis tareas en vez de salir.
74. Inquietarme por el futuro del mundo.
75. Pasar más tiempo con el chico o chica con quien suelo salir.
76. Hacer lo que quieren mis amigos.
77. Imaginar que las cosas van a ir mejor.
78. Sufro dolores de cabeza o de estómago.
79. Encontrar una forma de aliviar la tensión; por ejemplo, llorar, gritar, beber, tomar drogas.
80. Anota en la Hoja de respuestas cualquier otra cosa que suelas hacer para afrontar tus problemas.



NOMBRE: \_\_\_\_\_ EDAD: \_\_\_\_\_ SEXO: \_\_\_\_\_  
GRADO DE INSTRUCCIÓN: Primaria Secundaria Superior  
OCUPACIÓN: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

**FORMA:**  
**ACS**  
GENERAL   
ESPECIFICA

	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	PUNTAJE TOTAL	PUNTAJEO AJUSTADO			
As 1.	A	B	C	D	E	19.	A	B	C	D	E	37.	A	B	C	D	E	55.	A	B	C	D	E		X4
Rp 2.	A	B	C	D	E	20.	A	B	C	D	E	38.	A	B	C	D	E	56.	A	B	C	D	E		X4
Es 3.	A	B	C	D	E	21.	A	B	C	D	E	39.	A	B	C	D	E	57.	A	B	C	D	E		X4
Pr 4.	A	B	C	D	E	22.	A	B	C	D	E	40.	A	B	C	D	E	58.	A	B	C	D	E		X4
Ai 5.	A	B	C	D	E	23.	A	B	C	D	E	41.	A	B	C	D	E	59.	A	B	C	D	E		X4
Pe 6.	A	B	C	D	E	24.	A	B	C	D	E	42.	A	B	C	D	E	60.	A	B	C	D	E		X4
Hi 7.	A	B	C	D	E	25.	A	B	C	D	E	43.	A	B	C	D	E	61.	A	B	C	D	E		X4
Na 8.	A	B	C	D	E	26.	A	B	C	D	E	44.	A	B	C	D	E	62.	A	B	C	D	E		X4
Rt 9.	A	B	C	D	E	27.	A	B	C	D	E	45.	A	B	C	D	E	63.	A	B	C	D	E		X4
So 10.	A	B	C	D	E	28.	A	B	C	D	E	46.	A	B	C	D	E	64.	A	B	C	D	E		X5
Ip 11.	A	B	C	D	E	29.	A	B	C	D	E	47.	A	B	C	D	E	65.	A	B	C	D	E		X5
Cu 12.	A	B	C	D	E	30.	A	B	C	D	E	48.	A	B	C	D	E	66.	A	B	C	D	E		X5
Re 13.	A	B	C	D	E	31.	A	B	C	D	E	49.	A	B	C	D	E	67.	A	B	C	D	E		X5
Ae 14.	A	B	C	D	E	32.	A	B	C	D	E	50.	A	B	C	D	E	68.	A	B	C	D	E		X5
Po 15.	A	B	C	D	E	33.	A	B	C	D	E	51.	A	B	C	D	E	69.	A	B	C	D	E		X5
Ap 16.	A	B	C	D	E	34.	A	B	C	D	E	52.	A	B	C	D	E	70.	A	B	C	D	E		X5
Dr 17.	A	B	C	D	E	35.	A	B	C	D	E	53.	A	B	C	D	E			X7					
Fi 18.	A	B	C	D	E	36.	A	B	C	D	E	54.	A	B	C	D	E			X7					

ANOTA CUALQUIER  
OTRA COSA QUE SUELAS  
HACER PARA  
AFRONTAR TUS  
PROBLEMAS:

MI PREOCCUPACION PRINCIPAL ES:

### ANEXO 3. FICHA DE DATOS DE LOS PARTICIPANTES

<b>Ficha de Datos del Alumno</b>	
<b>Edad</b>	
<b>Sexo</b>	
<b>Fecha</b>	
<b>Institución Educativa</b>	
<b>Evaluadora</b>	



## ANEXO 4. Validación de pruebas utilizadas para la investigación.

### a) Validación de test - ACS

#### Alfa de Crombach

Estará formado por un conjunto de ítems combinables aditivamente para hallar una puntuación global. (Las puntuaciones se suman y dan un total que es el que se interpretara.)

Todos los ítems miden la misma característica deseada en la misma dirección. Es decir, los ítems mide cada una de las escalas tienen el mismo sentido de respuesta.

a) Mediante la varianza de los ítems
$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$
$\alpha$ = Alfa de Cronbach K = Número de Ítems Vi = Varianza de cada Ítem Vt = Varianza total

Entonces:

<b>k</b>	79
<b><math>\sum v_i</math></b>	114.8
<b><math>v_t</math></b>	745.5

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

$$= \frac{79}{78} \left[ 1 - \frac{114.8}{745.5} \right]$$

<b>α de crombach</b>	0.86
--------------------------	------

El α de crombach es mayor a 0.75, su valor de 0.86 confirma la validez del instrumento empleado para la recolección de datos, es decir que el instrumento es válido por mantener una baja variabilidad entre ítems.

### b) Validación de test - ACS

#### Alfa de Crombach

Estará formado por un conjunto de ítems combinables aditivamente para hallar una puntuación global. (Las puntuaciones se suman y dan un total que es el que se interpretara.)

Todos lo ítems miden la misma característica deseada en la misma dirección. Es decir, los ítems mide cada una de las escalas tienen el mismo sentido de respuesta.

a) Mediante la varianza de los ítems

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum V_i}{V_t} \right]$$

α = Alfa de Cronbach

K = Número de Ítems

V<sub>i</sub> = Varianza de cada Ítem

V<sub>t</sub> = Varianza total

Entonces:

<b>k</b>	79
<b><math>\Sigma v_i</math></b>	114.8
<b><math>v_t</math></b>	745.5

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\Sigma V_i}{V_t} \right]$$

$$= \frac{79}{78} \left[ 1 - \frac{114.8}{745.5} \right]$$

<b><math>\alpha</math> de crombach</b>	0.86
--	------

El  $\alpha$  de crombach es mayor a 0.75, su valor de 0.86 confirma la validez del instrumento empleado para la recolección de datos, es decir que el instrumento es válido por mantener una baja variabilidad entre ítems.

## ANEXO 5. CARTA DE CONSENTIMIENTO INFORMADO

### Consentimiento Informado

Estimado Tutor(a):

La presente investigación es conducida por Karla Patricia Raffo Chalan, estudiante del último ciclo de la carrera profesional de Psicología, perteneciente a la Facultad de Psicología de la Universidad Privada del Norte. Este estudio se realizará en el Distrito de Trujillo, con alumnos elegidos aleatoriamente, con la finalidad de realizar una investigación sobre la Agresividad premeditada e impulsiva y estrategias de afrontamiento en alumnos del nivel secundario de una institución educativa nacional de Trujillo. Los resultados de este estudio serán parte de una Tesis y a la vez servirán para ayudar a mejorar la evaluación psicológica en adolescentes, así como también, un antecedente de estudio útil para los psicólogos clínicos y educativos. Si usted está de acuerdo en permitir que el alumno(a) participe, se le pide que firme esta carta de consentimiento informado, para que testifique sobre la información dada a los alumnos. El alumno completará dos cuestionarios, la duración de toda la evaluación no llevará más de 40 minutos previamente coordinados con la dirección del colegio. La información recopilada se tratará en forma confidencial. La información se usará para fines del estudio y sin ningún otro propósito. Los padres de familia, el personal de la escuela y otros estudiantes no tendrán acceso a esta información. No se hará uso de su nombre en ninguno de los reportes. Para que participe en el estudio, debe estar de acuerdo en participar. Su decisión sobre la misma es completamente voluntaria. La presente investigación está autorizada por el Director del Centro Educativo.

-----  
POR FAVOR COMPLETE Y DESGLOSE ESTA PARTE DEL DOCUMENTO.

Nombre: \_\_\_\_\_

Lea la información a continuación y marque uno de los recuadros.

ACEPTO como tutor(a) de aula que mis alumnos participen para esta investigación.

NO ACEPTO como tutor(a) de aula que mis alumnos participen para esta investigación.

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Desde ya se le agradece su participación.